

# ENAD ONLINE

## EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin İlkokul Öğrencilerine Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi / Evaluation of Teachers' Opinions on Aiming to Upskill the Primary School Students with the Life Skills in Science Curriculum

*Elif Özata Yücel, Büşra Melis Kanyılmaz*

Çevre Mühendisliği Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Görüşlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi / The Evaluation of the Views of the Students from Environmental Engineering on Global Warming in Terms of Critical Thinking Trends and Emotional Intelligence Levels

*Bahnur Malak Akgün, Becla Balık, Mustafa Akgün*

Eğitim Örgütlerinde İnfomal İletişim Araçları Olarak Söylenti ve Dedikodunun Yönetimi / Management of Gossip and Rumor as Informal Communication Tools in Educational Organizations

*Beyza Himmetoğlu, Damla Ayduğ, Coşkun Bayrak*

The Case of Time Axis Fallacy: 11th Grade Students' Intuitively-based Misconception in Probability and Teachers' Corresponding Practices / Zaman Etkisi Örneği: 11. Sınıf Öğrencilerinin Olasılıkta Sezgi Temelli Kavram Yanılgısı ve Öğretmenlerin İlgili Uygulamaları

*Mehmet Fatih Öçal*

Cerrahi Kliniklerdeki Hemşirelik Öğrencilerinin Yansıtma Raporlarından Elde Edilen Öğrenme Deneyimleri / The Learning Experiences of Nursing Students in Surgical Clinics Reflected in Reflection Reports

*Yaprak Sarıgül Ordin, Özlem Birlik, Hale Turhan Damar, Buket Çelik*

2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Fifth Grade Science Teachers about the 2017 Science Curriculum

*Pınar Ulaş Keleş*

Dönüştürülmüş Sınıf 2.0: Bilginin Üretimi ve Sentezlenmesi / Flipped Classroom 2.0: Producing and Synthesising the Knowledge

*Hasan Uçar, Aras Bozkurt*

**ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in**

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

Index Copernicus

Google Akademik

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 30 Kasım 2018

***Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.***

***Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.***

**Editör / Editor**

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

### **Danışma Kurulu / Advisory Board**

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

### **Teknik Editörler / Technical Editors**

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye

**Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue**

- Abidin Mısırlı, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
Adil Adnan Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Ahmet Rifat Kayış, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Alper Tolga Kumtepe, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye  
Ayşegül Derman, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Anadolu Üniversitesi  
Bilgen Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Burcu Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Can Meşe, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye  
Celal Teyyar Uğurlu, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
Cevat Yıldırım, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye  
Deniz Güler, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Derya Yaylı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dielk Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dilek Yelda Kağnıcı, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
E. Aysın Şenel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Emine Çil, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Engin Aslanargun, Düzce Üniversitesi, Türkiye  
Engin Karahan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Ersin Karademir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Evrim Ural, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye  
Faik Camcı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Fatma Şaşmaz Özen, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Fevzi İnan Dönmez, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye  
Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

**Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue**

- Gülhan Güven, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
H. Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Halis Sakız, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye  
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Hilmi Demiral, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Hüseyin Kotoman, Harran Üniversitesi, Türkiye  
Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
İ. Bakır Arabacı, Fırat Üniversitesi, Türkiye  
İsa Deveci, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye  
İsa Korkmaz, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Işıl Aykutlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Kemal Oğuz Er, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
Koray Kasapoğlu, Afyonkarahisar Üniversitesi, Türkiye  
Mehmet hayri Sarı, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Türkiye  
Mesut Türk, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Mine Canan Durmuşoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Muhammed Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Munise Seçkin Kapucu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Murat Çetinkaya, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Necla Dönmez Usta, Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Neşe Özkal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye  
Nihan Şahinkaya, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye  
Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Ömer Seyfettin Sevinç, Düzce Üniversitesi, Türkiye  
Osman Birgin, Uşak Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Perihan Ünüvar, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye  
Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Ramzan Gürbüz, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye  
Ş. Dilek Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Şemseddin Gündüz, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

**Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue**

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Serap Cavkaytar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Tamer Kutluca, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Turan Paker, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Uğur Sönmezoğlu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Veda Aslım Yetiş, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yasemin Baki, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Z. Nurdan Baysal, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Zafer Kiraz, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Zekeriye Çalışkan, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Zeynep Ölçü, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Zeynep Tatlı, Trabzon Üniversitesi, Türkiye



## İçindekiler / Table of Contents

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin İlkokul Öğrencilerine Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi / Evaluation of Teachers' Opinions on Aiming to Upskill the Primary School Students with the Life Skills in Science Curriculum	
Elif Özata Yücel, Büşra Melis Kanyılmaz .....	10-33
Çevre Mühendisliği Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Görüşlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi / The Evaluation of the Views of the Students from Environmental Engineering on Global Warming in Terms of Critical Thinking Trends and Emotional Intelligence Levels	
Bahnur Malak Akgün, Becla Balık, Mustafa Akgün .....	34-61
Eğitim Örgütlerinde İnfomal İletişim Araçları Olarak Söylenti ve Dedikodunun Yönetimi / Management of Gossip and Rumor as Informal Communication Tools in Educational Organizations	
Beyza Himmetoğlu, Damla Ayduğ, Coşkun Bayrak .....	62-85
The Case of Time Axis Fallacy: 11 <sup>th</sup> Grade Students' Intuitively-based Misconception in Probability and Teachers' Corresponding Practices / Zaman Etkisi Örneği: 11. Sınıf Öğrencilerinin Olasılıkta Sezgi Temelli Kavram Yanılgısı ve Öğretmenlerin İlgili Uygulamaları	
Mehmet Fatih Öçal .....	86-105
Cerrahi Kliniklerdeki Hemşirelik Öğrencilerinin Yansıtma Raporlarından Elde Edilen Öğrenme Deneyimleri / The Learning Experiences of Nursing Students in Surgical Clinics Reflected in Reflection Reports	
Yaprak Sarıgül Ordin, Özlem Birlik, Hale Turhan Damar, Buket Çelik .....	106-120
2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Fifth Grade Science Teachers about the 2017 Science Curriculum	
Pınar Ulaş Keleş .....	121-142
Dönüştürülmüş Sınıf 2.0: Bilginin Üretimi ve Sentezlenmesi / Flipped Classroom 2.0: Producing and Synthesising the Knowledge	
Hasan Uçar, Aras Bozkurt .....	143-157
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Gereksinimlerinin Belirlenmesi / Identification of Requirements of Primary School Teacher Candidates for Science Education	
Funda Çıray Özkara, Meral Güven .....	158-184
Türkiye'deki Bir Waldorf Anaokulunun Misyon, Vizyon ve Diğer Anaokullarından Farklı Yönlerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi / Investigation of the Opinions of a Waldorf Kindergarten on the Different Aspects of Mission, Vision and Differentiations in Turkey	
Ceren Koca, Fatma Ünal .....	185-206



Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde: Dijital Öyküleme / Turkish Education Writing Process: Digital Storytelling	
Gökhan Dayan, Pınar Girmen .....	207-228
Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor? / Family Involvement in Preschool Education: What Do Teachers Think and Do?	
Mehmet Toran, Zeliha Özgen .....	229-245
Öğretmen, Öğrenci ve Okul Yöneticilerine Göre Sınıfta Teknolojinin Rollerini: Teknolojiyi Sınıfta Kim, Neden İstiyor? /The Roles of Technology in the Classroom According To Teacher, Student and School Administrator: Who Wants Technology in the Classroom and Why?	
Özden Şahin İzmirli, Erhat Köse .....	246-266
Fizik ve Kimya Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesine Disiplinlerarası Bir Bakış / An Interdisciplinary Look at The Comparative Examination of Physics and Chemistry Coursebooks	
Sevim Bezen, Ceren Başal, Işıl Aykutlu, Nilgün Seçken, Celal Bayrak.....	267-283
Çocuk ve Çocukluk: Okulöncesi Öğretmen Adayları Anlatıyor / Child and Childhood: Preschool Teacher Candidates Reporting	
Zeynep Berna Erdiller-Yatmaz, Ersoy Erdemir, Fetiye Erbil .....	284-312
Exploring the Lesson Study Experience of EFL Instructors at Higher Education: A Pilot Study / Yükseköğretimde Görev Yapan İngilizce Okutmanlarının Ders İmceci Deneyimlerinin Araştırılması: Pilot Çalışma	
İlknur Bayram, Fatma Bıkmaz .....	313-340
Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme/ Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis	
İshak Kozikoğlu, Nuray Senemoğlu .....	341-371
Kuralavırım Yaklaşımıyla Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi / Turkish Grammar Teaching Through Inductive Approach	
Selim Tiryakiol, Himmet Sarıtaş, Ahmet Benzer .....	372-393
Beliren Yetişkinlerin Gözünden Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Öğeleri/ Elements of Creating a Positive Body Image from the View of Emerging Adulthood	
Ahmet Kara, Ali Eryılmaz .....	394-409
Maarif Müfettişlerinin Füzyon ve Filyon Sürecinde Yaşadıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma / A Qualitative Research on the Experience of Education Inspectors in the Process of Fusion and Fission	
Hüsnü Ergün, Kazım Çelik .....	410-426
Ortaokul Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi / Examination of Algebraic Thinking Levels of Middle School Students	
Neslihan Usta, Burçin Gökkurt Özdemir .....	427-453

## Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin İlkokul Öğrencilerine Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi\*

Evaluation of Teachers' Opinions on Aiming to Upskill the Primary School Students with the Life Skills in Science Curriculum

Elif Özata Yücel\*\*

Büşra Melis Kanyılmaz\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Özata Yücel, E., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökull öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 10-33. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s.1m

**Öz.** Fen bilimleri dersi öğretim programında yaşam becerileri, bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin temel beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin, ilkökull öğrencilerine kazandırılmasına yönelik görüşlerini araştırmaktır. Çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen dokuz sınıf öğretmeninden, birebir görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, fen dersinin, yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu becerilerin geliştirilebilmesi için çoğunlukla öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, gözlemler, yazılı sınavlar, ders içindeki davranışlar ve proje çalışmaları aracılığıyla bu becerilerdeki gelişimi izlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ailelerin ve okul idaresinin bu becerilerin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Fen bilimleri dersinin yaşam becerilerinin gelişimine katkısını artırmak için, yaş grubuna uygun çeşitli öğretim materyalleri ve etkinliklerinin hazırlanması ve hizmetiçi eğitimlerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri, sınıf öğretmenleri, yaşam becerileri, ilkökull

**Abstract.** In science curriculum life skills have been defined as the basic skills for accessing scientific knowledge and using scientific knowledge. These skills are defined as analytical thinking, decision making, creative thinking, entrepreneurship, communication and teamwork. The aim of this study is to examine the opinions of the classroom teachers regarding the upskilling life skills involved in the science program to the primary school students. Phenomenological research design was used in this study. Interviews were held with nine classroom teachers determined by the criteria sampling method. The data were subjected to content analysis. Most of the teachers who participated in the research indicated that, the science course contributed to the development of life skills. Teachers said that in order to be able to develop these skills, they mostly used student centered method-techniques. Teachers ventilated that, they observed the progress of these skills through observations, written exams, and behaviours during the course and project work. Teachers have said that the families and school administration are influential on the development of these skills. In order to increase the contribution of the science course to the development of life skills, various teaching materials and activities suitable for the age group might be prepared and in-service trainings might be organised.

**Keywords:** Science education, classroom teachers, life skills, primary school

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 20.07.2018

Kabul Tarihi: 05.08.2018

\* Bu makale 14-16 Eylül 2017 tarihinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu yazar / Correspondence: Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [elif.ozata@kocaeli.edu.tr](mailto:elif.ozata@kocaeli.edu.tr) ORCID: 0000-0001-5815-7041

\*\*\* Özel Düş Bahçesi Okulları, Kocaeli, Türkiye, e-mail: [melis.kanyilmaz@hotmail.com](mailto:melis.kanyilmaz@hotmail.com) ORCID: 0000-0003-0881-4896

## Giriş

Günümüzde, bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve ilerleme, toplumsal değişim ve ekonomik gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek ve katkı sağlayabilmek için eğitim sistemlerinin, yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan, çağın gereksinimlerine uygun beceri ve yeterliliklerle donatılmış bireyler yetiştirebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bilim çağında; yeni bilgilere ulaşabilen, bu bilgileri analiz edebilen ve değerlendirebilen, bilgiyi üreten ve günlük yaşama aktarabilen, kendi kendine öğrenebilen, teknolojiyi takip edebilen, problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimcilik, karar verme, iletişim ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, işbirliği ve empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan, sorgulayan, araştıran, sorumluluk alabilen niteliklerdeki bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Anagün ve Atalay, 2017; Ananiadou ve Claro, 2009; Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001; Marin ve Raciipient, 2011). Türkiye’de de bu beceri ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla öğretim programlarında sık sık güncellemeler yapılmaktadır. Son olarak 2017 yılında güncellenen öğretim programlarının uygulanmasına 2018 yılı itibariyle de ufak düzenlemeler yapılarak devam edilmektedir. Bu programlardan biri de fen bilimleri dersi öğretim programıdır.

Öğretim programında, fen bilimleri dersinin amacı; öğrencilerin fen bilimleriyle ilişkili temel bilgileri kazanmaları, doğayı keşfetmeleri, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi anlamaları, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimi fark etmeleri, doğada meydana gelen olaylarla ilgili bilgi edinebilme becerisi kazanmaları olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca öğrencilerin günlük yaşam sorunlarının çözümünde sorumluluk alabilmelerini ve bu süreçte yaşam becerilerini kullanabilmelerini de hedeflemektedir (MEB, 2013; 2018). Özetle fen bilimleri dersi öğretim programının temel hedefinin, geleceğin bilim okuryazarı bireylerini yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumun bilim okuryazarlığı seviyesinin istenilen düzeye ulaşmasına katkı sağlayacak beceriler arasında, fen bilimleri dersi kapsamında yer alan yaşam becerileri de sayılabilir. Öğretim programında yaşam becerileri, bilimsel bilgiye ulaşılmasına ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin temel beceriler olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018). Anagün, Kılıç, Atalay ve Yaşar (2015) ise yaşam becerilerini; kişinin bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, elde ettiği bilgiyi gündelik yaşamında ve karşılaştığı sorunların çözümünde kullanabilmesi, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, yaşamını üretken, mutlu ve işlevsel bir biçimde sürdürebilmesi için gerekli olan temel beceriler olarak tanımlamıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programında bu beceriler; analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması olarak belirlenmiştir (MEB,2018).

Analitik düşünme, Güneş (2012) tarafından, bütünü parçalarına ayırma, parçaları tanımlama ve sınıflandırma, parçalardan hareketle bilgiler toplama ve bütüne ulaşma işlemi olarak tanımlanmaktadır. Analitik düşünme; bir durumu veya sorunu analiz etmeyi, değerlendirmeyi, birden fazla durumun zıtlıklarını belirlemeyi veya bunları karşılaştırmayı, bir şeyin özelliklerinin değeri ile ilgili bir yargıya varmayı içerir (Sternberg, 2002; Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Programda yer verilen yaşam becerilerinden diğer ikisi yaratıcı düşünme ve karar verme becerileridir. Güneş’e (2012) göre yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilikçi, esnek, sorunlara yeni ve alışılmadık dışında çözümler üreten, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan düşünme biçimidir. Üstündağ’a (2002) göre ise yaratıcılık; işte buldum dedirten bilişsel, duyuşsal ve devinışsel etkinliklerde yeni bir davranışı, ürünü ortaya koyma cesaretini göstermektir. Yaratıcı düşünme becerisi yeni bir şey oluşturmayı, icat etmeyi, yeni yollar aramayı, hayal etmeyi, varsayımda bulunabilmeyi ve sentez yapabilmeyi kapsamaktadır (Sternberg, 2002; Sternberg ve Grigorenko, 2004). Baysal’ın (2009) birçok seçenek arasında belirli ölçütlere uygun olarak seçimler yapmak olarak, Ersever’in (1996) bireyin karar vermesi

gereken bir durumda, nasıl davranacağını bilmesi olarak tanımladıkları karar verme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisi için de gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Sternberg, 2002). Sternberg'e (2002) göre karar verme süreci, problemleri sadece sunulduğu şekliyle kabul etmek yerine onları yeniden tanımlamayı, zihinsel riskler almayı, yaratıcı düşünme girişimleri eleştirildiğinde pes etmemeyi, insanları yaratıcı bir fikrin değeri konusunda ikna etmeye istekli olmayı, birinin yaratıcı bir fikir üretme potansiyeline sahip olduğuna inanmayı kapsamaktadır.

Girişimcilik becerisi; yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma, liderlik, açık fikirlilik, başarıyı arzulama, motivasyon ve kararlılık, girişimcilik tutkusu gibi çok çeşitli beceri ve tutumlarla bağlantılıdır (Curth, 2011). Eraslan (2011) girişimciliği, dönemin şartlarına uygun olarak farklı stratejiler üretebilen becerisi olarak tanımlamaktadır. Bilgi çağının girişimci bireyleri; değişim yönelimlerini takip edebilen, düşünce üretebilen, ihtiyaç duyulan boşlukları belirleyebilen, bunlardan gelir elde edebilen ve yeni ihtiyaçlar oluşturabilen, ilgilendikleri alan üzerinde yoğunlaşabilen, planlı çalışan, organizasyon ve koordinasyon becerisine sahip, farklılıklara açık olan, lider ruhlu bireylerdir (Eraslan, 2011).

Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan diğer bir yaşam becerisi, iletişim becerisidir. İletişim, konuşan ve dinleyenin algı, eğilim ve tutumlarından meydana gelen karmaşık bir süreçtir. İnsanlar günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılamak ve çevresine uyum sağlamak için başkalarıyla sürekli iletişim halindedir (Deniz, 2003). Dökmen (1994) iletişimi; bilgi üretmek, aktarmak ve anlamlandırma süreci olarak; Cüceloğlu (1991) ise bireyleri karşılıklı ilişki içine sokan psikososyal bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Programda yer alan son yaşam becerisi ise takım çalışması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin takım çalışmalarıyla öğrencilere kazandırmak istedikleri davranışlar; başarıyı artırma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, özsaygıyı geliştirme, derse karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirme, toplumsal beceriler kazandırma olarak özetlenebilir (Ekinci, 2009). Takım çalışması becerisi, tüm derslerde işe koşulabilen, işbirliğine dayalı öğrenmeden proje tabanlı öğretime kadar tüm stratejilerin etkili kullanılabilmesi için gerekli olan bir beceridir. Dahası öğrencilerin ileriki yaşantılarında, toplumda uyum içerisinde yaşayabilmeleri için önemlidir.

Özetle fen bilimleri dersi öğretim programında belirtilen yaşam becerileri, öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları durum ve sorunlarla baş etmelerine, farklı çözüm yolları bulmalarına ve çözüme kavuşturmalarına, akılcı kararlar verebilmelerine, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmelerine, yeni durumlara ve gelişimlere uyum sağlayabilmelerine ve hatta bu gelişimlerde pay sahibi olabilmelerine destek olabilir. Ayrıca diğer insanlarla doğru iletişim kurabilme, ortak iş yapabilme, olayları başkalarının gözünden de değerlendirebilme becerilerini geliştirerek, toplumsal uyumun sağlanmasına katkı sağlayabilir.

Bilgi ve teknoloji çağı beraberinde ekonomileri de bilgiye dayalı hale getirmiştir. Bu çağda uluslararası rekabet için bireylerin, her an değişen durumları analiz edebilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri, işbirliği yapabilmeleri, iletişim ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olabilmeleri önemlidir. Öğrencileri değişen dünyaya hazırlamak için okulların bu becerileri dikkate alması gerekmektedir (Marin ve Raciopent, 2011). Fen bilimleri dersi öğretim programında da sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve yenilikçi düşünebilen bireyler yetiştirebilen eğitim sistemlerinin, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği bakımından önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca iletişim kurmanın sosyal becerileri ve çevreyle olumlu ilişkileri destekleyeceği; analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme becerisinin içselleştirilmesi yoluyla düşünceleri argümanlar ortaya koyarak savunma ve mevcut düşüncelerin ise tekrar değerlendirilebilmesine olanak tanıyarak toplumun gelişmesine ve devamlılığına olumlu katkı

yapacağı ve bu sayede öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişiminin desteklenmesine erken sınıflarda başlanarak günümüzün ihtiyaç duyulan toplumunun oluşturulmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir (MEB, 2018).

Yaşam becerileri fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde ayrı kazanımlar olarak sunulmamakta, diğer kazanımlar içerisinde örtük bir biçimde yer almaktadır. Öğretmenlerin bunu dikkate alarak bilişsel konular kapsamında uygun öğrenme ortamları oluşturmaları ve bu becerilerin gelişimini bilişsel gelişimle eş zamanlı olarak desteklemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşam becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığı, bu becerilerin geliştirilmesi için öncelikle bu becerilerin farkında olmaları ve bu becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir (Bacanak, 2013; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015a). Ancak bu noktada bazı sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin (Anagün ve Atalay, 2017) ve fen bilimleri öğretmenlerinin (Bacanak, 2013) girişimcilik becerisini yeterli düzeyde açıklayamadıklarını; sınıf öğretmeni adaylarının analitik düşünme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2016) ortaya koymuştur. Bu alanda, özellikle diğer becerilere de odaklanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, okullardaki uygulamaların etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu tarz çalışmalar, öğretmenlerin bu becerilerle ilgili farkındalıklarını da ortaya çıkartabilir. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerde bu becerilerin fen bilimleri dersi kapsamında ne ölçüde kazandırılabilmesine yönelik, yaşam becerilerinin tamamının incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bir veya iki beceriyi kapsayan birkaç çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda, fen bilimleri dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin (Bacanak, 2013; Çelik vd., 2015a); yaratıcı düşünme becerisinin (Çelik vd., 2015a); ve analitik düşünme becerisinin geliştirilmesine (Çelik vd., 2015b) yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmiştir. Ayrıca, fen bilimleri dersinin ilkökul üçüncü sınıf itibarıyla başlamasına ve temellerinin sınıf öğretmenleriyle atılmasına rağmen sınıf öğretmenlerini çalışma kapsamına dahil eden bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin, ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik görüşlerini araştırmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerine göre yaşam becerilerinin fen bilimleri dersiyle ilişkisi nedir?
  - a. Yaşam becerilerinin, üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersindeki önemi nedir?
  - b. Üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersinin, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmesine katkısı nedir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre yaşam becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim programındaki durumu nasıldır?
  - a. Yaşam becerilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programındaki kapsamı nasıldır?
  - b. Yaşam becerilerinin kazandırılması için fen bilimleri dersi öğretim programında uygun bulunan konu ve kavramlar nelerdir?
  - c. Fen bilimleri dersinde yaşam becerilerinin geliştirilebilmesi için kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
  - d. Fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerindeki gelişiminin ne düzeyde olduğunu belirlemek için kullanılacak değerlendirme yöntem ve teknikleri nelerdir?



3. Sınıf öğretmenlerine göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre velilerin ve okul idaresinin öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları üzerinde etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Desen

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden, fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların dünyaya ilişkin tüm anlayışı, olguların duyuşal olarak deneyimlenmesi ve bu deneyimlerin kişisel olarak yorumlanmasından gelir. Çevreyi anlamlandırmada deneyimlediğimiz olguları nasıl bir araya getirdiğimiz fenomenolojik araştırmalarının odağını oluşturmaktadır (Patton, 2014). Fenomenoloji, bireylerin kendi bakış açılarını, algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri ve deneyimleri anlaşılma ve yorumlanmaya çalışıldığından fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, çalışma amacı dikkate alınarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde çeşitli okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleminin temel anlayışı, belirlenen ölçütlere uygun durumların araştırmaya dahil edilebilmesidir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ilk ölçüt, ilkokul kademesinde fen bilimleri dersinin üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alması nedeniyle, çalışma grubunun sadece bu kademe görev yapan sınıf öğretmenlerden oluşturulması olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki öğretim tecrübelerinin çalışmayı etkileyeceği düşünülerek, öğretmenlerin her sınıf seviyesini en az bir kere okutmuş olmaları da ölçüt olarak eklenmiştir. Son olarak öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Veriler birebir görüşmeler aracılığıyla detaylı bir şekilde toplanacağından çalışma grubunun 10 kişiyle sınırlandırılması kararlaştırılmıştır. Dördüncü sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıfta da fen bilimleri dersini okutması nedeniyle her iki sınıf seviyesindeki programı daha yakından tanıyacakları düşünüldüğünden, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı dördüncü sınıf, 4'ü üçüncü sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerden biri, görüşmelerden elde edilen verilerin yüzeysel olması ve derinleştirme sorularıyla da yeterli detaya ulaşamaması nedeniyle çalışma grubu dışında bırakılmış, 9 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu öğretmenlerden üçü şehir merkezinde, beşi iki farklı ilçede ve biri kırsal bölgede görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 1'i 4 yıl, 3'ü 7-13 yıl, 4'ü 14-20 yıl, 1'i 31 yıl kıdeme sahiptir.

### Verilerin Toplanması, Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler, gözlemleyemediğimiz davranışları, bireylerin sahip oldukları duyguları ve anlayışları kendi cümleleriyle açıklayacakları bir çatı sunarak, dünyayı nasıl gördüklerini, kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini anlamamızı sağlar (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu çalışmada görüşme yönteminin tercih edilme nedeni, sınıf öğretmenlerinin tecrübelerine dayalı görüşlerini, ilk

elden ulaşılan verilerle değerlendirebilmektir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, bir program geliştirme, bir sınıf eğitimi ve bir fen eğitimi uzmanından alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Görüşmeler, belirlenen ölçütleri karşılayan, gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınarak, kendileri için uygun bir zamanda, öğretmenlik yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce öğretmenlere, hatırlatma maksadıyla programda yer alan yaşam becerileri ve bunların neler olduğuyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler yirmi ile otuz dakika arasında sürmüş ve öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ardından ses kayıtları yazıya dökülmüş ve öğretmenlerden teyit alındıktan sonra ham veriler elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi, içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde amaç verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde bulunan temel anlamlar, tema olarak isimlendirilirler (Patton, 2014). Bu çalışmada da elde edilen veriler, temel anlamlar ve ilişkiler dikkate alınarak temalandırılmıştır. Bunun için öncelikle ham veriler, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş, görüşme soruları dikkate alınarak taslak temalar belirlenmiş, öğretmenlerin verdiği yanıtlar kodlanmıştır. Ardından, her iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü ile uzlaşma yüzdesi %90,5 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), uzlaşma yüzdesinin %70 ve üstü olmasının kabul edilir bir değer olduğunu belirtmektedir. Fikir ayrılığına düşülen kodlamalar tekrar incelenmiş, tartışılmış ve fikir birliğine varılarak temaların, alt temaların ve kodlamaların son hali verilmiştir. Her bir araştırma sorusu altında yer alan temalar ve kodlamalar, tablolar halinde sunulmuş, örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu sayede ham verilere sıkça yer verilerek, okuyucuların teyidine olanak sağlanmıştır. Ardından tablolar yorumlanmıştır.

## Bulgular

### **Sınıf Öğretmenlerine Göre Yaşam Becerilerinin, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersiyle İlişkisi**

İlk araştırma sorusunda, sınıf öğretmenlerinin, yaşam becerilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersi içerisindeki önemine (Tablo 1) ve üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersinin, bu becerilerin gelişimine katkısına (Tablo 2) ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı yaşam becerilerinin fen bilimleri dersi içerisinde önemli bir yeri olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar buna neden olarak yaşam becerilerinin, öğrencilerin bilgileri hayata uyarlamalarını ve somutlaştırmalarını sağlamasını, gerçek hayattaki başarılarını artırmasını, yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin bu becerilerin gelişimini desteklemesini, bakış açılarını geliştirmesini ve diğer derslerle ilişki ve/veya bütünlük kurmalarını sağlamasını belirtmişlerdir.



**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Yaşam Becerilerinin Fen Bilimleri Dersi İçerisindeki Önemine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Yaşam becerileri önemlidir (N=9)	Bilgiyi hayata uyarılama/ somutlaştırma (N=9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bence yaşam becerileri fen bilimleri dersi için çok önemli. Çünkü fen bilimleri dersinde öğrenmiş olduğu her şeyi günlük yaşamında da uygulayabiliyor. Günlük yaşamın bir parçası zaten. Yaşam becerileri, öğrenilen konuları günlük hayata aktarmak için gereklidir. (...) Yaşam becerilerini, yaşamlarına yansıtılabildikleri en etkili ders fen dersidir.</li> <li>Yaşam becerilerinin (fen bilimleri dersi içerisindeki) önemi bence çok fazla. Çocukların (...) ilgilerini daha çok arttırıyor. Daha somut gözlemler yapıyorlar ve daha kalıcı oluyor.</li> </ul>
	Yaparak-yaşayarak öğrenme (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fen bilimlerinde öğrenciler, yaşam becerilerini aktif olarak, yaparak-yaşayarak öğrendikleri için önemlidir.</li> </ul>
	Diğer derslerle ilişki/bütünlük sağlama (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesela kütle ölçümü yapacak. (...). Günlük yaşamda pazarda bile kullanacağı bilgiler. Matematikle de bütünleşiyor.</li> </ul>
	Gerçek hayattaki başarıyı artırma (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yaşam becerileri fen bilimleri dersi ile ilişkilidir ve önemi büyüktür. Neden dersiniz fen bilgisi eşittir hayat demektir. Feni iyi öğrenen bir öğrenci hayatı iyi analiz eder, hayatta daha başarılı olur.</li> </ul>
	Bakış açısını geliştirme (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fen bilimleri dersinde yaşam becerileri çocukları, (...), farklı şeyleri görebilir hale getiriyor, bakış açılarını genişletiyor.</li> </ul>

Fen bilimleri dersinin analitik düşünme becerisinin gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2.a.'da sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, derslerde bütünü parçalanarak incelenmesi veya parçadan bütüne ulaşılması ve gözlemlerin ve/veya tecrübelerin dersle ilişkilendirilmesi nedeniyle, fen bilimleri dersinin analitik düşünme becerisini geliştirdiğini söylemişlerdir. İki öğretmen ise fen bilimleri dersinin analitik düşünme becerilerine kısmen etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna gerekçe olarak, öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında bu becerinin soyut kalmasını ve bazı öğrencilerde okul dışı yaşantıların bu becerileri desteklememesini göstermişlerdir.

**Tablo 2.a.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Analitik Düşünme Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Katkı sağlıyor (N=7)	Parçalar birleştirilerek sonuca ulaşıyor (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konuyu somutlaştırarak ve küçük parçalar halinde veriyoruz, çocuk genele ulaşıyor.</li> </ul>
	Bütünü, parçalayarak inceliyorlar (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organları tanıırken bile bunu kullanıyoruz, bütünden parçaya iniyoruz.</li> </ul>
	Gözlemler/tecrübeler dersle ilişkilendiriliyor (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çocuklar konuyla ilgili gözlemlerini ve yaşadıkları olayları anlatabiliyorlar.</li> </ul>
Kısmen katkı sağlıyor (N=2)	Soyut kalıyor (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu yaş grubu somut işlemler dönemi olduğu için analitik düşünme soyut kalıyor.</li> </ul>
	Öğrenciye göre değişiyor (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ailede yaşanması gereken sosyal yaşam, gözlenmesi gereken durumlar kısıtlı olduğunda bu beceriler gelişiyor.</li> </ul>

Katılımcıların çoğu fen bilimleri dersinin karar verme becerisini geliştirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre, fen bilimleri dersinin yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan veren bir ders olması nedeniyle öğrenciler bu derste deneme-yanılma ve tekrar deneme uygulamaları yapmakta ve bu sırada karar verme becerilerini sıkça kullanmaktadırlar. İki öğretmen ise bu becerinin gelişiminin, sadece belli

konularda desteklendiği ve öğrenciye göre değişiklik gösterdiği gerekçeleriyle kısmen sağlanabildiği yönünde görüş bildirmiştir (Tablo 2.b.).

**Tablo 2.b.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Karar Verme Becerisine Katkısına İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Katkı Sağlıyor (N=6)	Yaparak-yaşayarak öğrenirken karar vermesi gerekiyor (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu derste yaparak- yaşayarak öğrenen çocuk bir şeyleri dener, öğrenir ve karar verir. (Ö7)</li> <li>Çocuğun bu derste aldığı kararlar ispat ve gözlemlerle sağlanıyor, soyut kalmıyor. (Ö3)</li> </ul>
	Deneme-yanılma ile karar verme becerileri gelişiyor (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fen bilimleri dersinde çocuk, deney yaparken karar verdiği aşamaların hangi sonuca ulaşacağını deneme yanılma yoluyla görüyor. (Ö6)</li> </ul>
	Ders içinde aldıkları kararları günlük hayata aktarabiliyorlar (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çocuk derste karşılaştığı durumlar karşısında nasıl davranacağına karar veriyor ve bu kararları günlük hayatta da kullanabilir. (Ö5)</li> </ul>
Kısmen katkı sağlıyor (N=2)	Bazı konularda sağlıyor (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bütün konularda bu beceri geliştirilemiyor. (Ö2)</li> </ul>
	Öğrenciye göre değişiyor (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fen bilimleri dersi bu beceriye katkı sağlıyor fakat çocuktan çocuğa değişiyor. (Ö8)</li> </ul>

Katılımcıların hepsi, fen bilimleri dersinin yaratıcı düşünmeye katkı sağladığını düşünmektedirler. Öğrencilerin, kendi proje veya fikirlerini oluştururken, olayları veya kavramları tahmin ederken, örnek sorunlara yeni ve farklı çözümler üretirken yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca derslerde merak duygusunun canlı tutulmasıyla, öğrencilerin hayal güçlerinin geliştiğini ve bunun da yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını söylemişlerdir (Tablo 2.c.).

**Tablo 2.c.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Katkı sağlıyor (N=9)	Kendi projelerini/ fikirlerini oluşturuyorlar (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yaratıcı düşünme yaptıkları çalışmalarla gelişiyor. Kendileri bir şeyler üretmeye çalışıyorlar, böylece bilgiler de kalıcı oluyor.</li> </ul>
	Olayları/kavramları tahmin ediyorlar (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yaratıcı düşünmeye de katkı sağlıyor. Çocuk olaylarda ne olabileceğini düşünüyor, sonrasında karşısına neler gelebileceğini de tahmin edebilir hale geliyor.</li> </ul>
	Sorunlara farklı çözümler üretiyorlar (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bence sağlıyor. Çünkü sorunlar karşısında farklı yöntem ve çözüm yolları üretebiliyorlar.</li> </ul>
	Merak duygusu hayal dünyalarını geliştiriyor (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çocuk, yaşadığı şeyleri merak ettiği için öğreniyor. Öğrendiği için daha çok merak ediyor. Hayal dünyasını, ufkunu açtığın zaman da zaten yaratıcılık ortaya çıkıyor.</li> <li>Fen sonu belli olmayan, uçsuz bucaksız bir bilim. Bu da merak uyandırıyor.</li> </ul>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı fen bilimleri dersinin girişimcilik becerisine katkısıyla ilgili olumlu, diğer yarısı ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin fen bilimleri dersinin yeni fikirler ve düşünceler üretmelerine olanak tanıdığını, bu sayede girişimcilik becerisinin gelişimini de desteklediğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise fen bilimleri dersinde düşüncelerini rahatça paylaşabiliyor olmalarının bunu sağladığını söylemiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise buna neden olarak; yaş grubu itibarıyla öğrencilerin bakış açısının dar olmasını ve programda girişimcilik becerisine odaklanan kazanımların yetersiz olmasını göstermişlerdir (Tablo 2.d.).

**Tablo 2.d.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Girişimcilik Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Katkı sağlıyor (N=5)	Yeni şeyler/ fikirler üretiyorlar (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aletlerin nereden geldiğini, nasıl yapıldığını, hayat ile bağlantısını anladığı zaman öğrenciler de yeni icatlarla yeni girişimlerde bulunacaktır.</li> </ul>
	Düşüncelerini daha rahat ifade ediyorlar (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler konuyla ilgili fikirlerini örneklendirerek rahat anlatıyorlar.</li> </ul>
Katkı sağlamıyor (N=4)	Yaş grubuna uygun değil (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlkokulda bakış açısı dar olduğu için düşünceler hayal gücünde kalıyor.</li> </ul>
	Program desteklemiyor (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu beceri programa tam yedirilmemiş, ilgili kazanımlar artırılmalı.</li> </ul>

Katılımcıların hepsi, fen bilimleri dersinin iletişim (Tablo 2.e.) ve takım çalışması (Tablo 2.f.) becerilerinin gelişimine destek olduğunu belirtmişlerdir. Fen bilimleri dersinin; grup/takım çalışmalarına, öğrencilerin fikir alış-verişi yapmalarına, tahminlerde bulunmalarına, kendi görüşlerini bildirmelerine, birbirlerine sunumlar yapabilmelerine olanak tanınması nedenleriyle iletişim becerilerinin gelişimine; küme/grup çalışmalarına, işbölümü yapmalarına, birlikte hareket etmelerine ve sorumluluk almalarına olanak tanıyan bir ders olması nedenleriyle ise takım çalışması becerilerinin gelişmesine destek sağladığını düşünmektedirler.

**Tablo 2.e.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin İletişim Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Katkı sağlıyor (N=9)	Grup/takım çalışmaları (N=5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Genel grup çalışmalarında birbirleriyle iletişime geçiyorlar.</li> <li>Grup çalışması şeklinde yapılan deneylerde birbirleriyle olan iletişimleri artıyor.</li> </ul>
	Fikir alış-verişi/ikna etme (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Birbirlerine sorarak ve fikir alışverişi yaparak iletişimleri artmış oluyor. (Ö5)</li> </ul>
	Sınıf geneline sorulan sorulara görüş bildirme/tahmin yapma(N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çocuk farklı fikirde olan arkadaşımı kendi fikrine ikna edebiliyor.</li> <li>Birbirlerine soru soruyorlar.</li> </ul>
	Araştırmalarını sınıfa sunma (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırma yapıp, bunu sunduklarında birbirleriyle iletişime geçebiliyorlar.</li> </ul>
	İletişimi başlatan kaynak fen dersi (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>İnsanlar üretimden tüketime kadar çeşitli insanlarla iletişim halindedir. Bu süreçler de fenle bağlantılıdır.</li> </ul>

**Tablo 2.f.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Takım Çalışması Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Katkı sağlıyor (N=9)	Küme/grup çalışmaları destekliyor (N=7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grup çalışmaları bencillik ve bireyselliği engelliyor ve yüksek başarılar getiriyor.</li> <li>Grup çalışmalarının paylaşmayı ve başarıyı artırdığını düşünüyorlar.</li> </ul>
	İş bölümü yapıyorlar (N=5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grup çalışmaları, malzeme getirme konusunda işbirliğine teşvik edici oluyor.</li> </ul>
	Birlikte hareket/uyum sağlama (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Takım çalışmalarıyla çocuk birlikte hareket etmeyi, birlikte bir iş başarma duygusunu öğrenmiş oluyor.</li> </ul>
	Sorumluluk alma (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Birlikte çalışırken paylaşma ve sorumluluk duyguları gelişiyor.</li> </ul>

## Sınıf Öğretmenlerine Göre Yaşam Becerilerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Durumu

İkinci araştırma sorusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, yaşam becerilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersi içerisindeki kapsamıyla (Tablo 3); bu becerilerin kazandırılması için fen bilimleri dersi öğretim programında uygun bulunan konu ve kavramlarla (Tablo 4); bu becerilerin geliştirilebilmesi için fen bilimleri dersinde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleriyle (Tablo 5) ve fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerindeki gelişiminin ne düzeyde olduğunu belirlemek için kullanılacak değerlendirme yöntem ve teknikleriyle (Tablo 6) ilgili görüşleri incelenmiştir.

Katılımcıların çoğu üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin kapsamının yeterli olduğunu, ikisi kısmen yeterli olduğunu, ikisi ise yetersiz olduğunu söylemiştir. Kısmen yeterli veya yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin, genelde etkinlikleri ve materyalleri yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlere derinleştirme sorusu olarak, yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir plan veya etkinlik hazırlığı yapıp yapmadıkları sorulduğunda, dokuz öğretmenden yedisi, böyle bir ders planı yapmadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Kapsamına İlişkin Görüşleri*

Temalar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Kapsam yeterli (N=5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şu anki fen bilimleri dersi bu becerilerin hepsini kapsıyor.</li> <li>• Bu sınıflar çağında eğer çocuk bunların hepsini başarabilirse bence yeterli olur. Ama ortaokul ya da liseye geldiğinde değişecektir.</li> <li>• Kapsam açısından gayet yeterli. Program, çocukların somut bir şekilde düşünerek, gözlemleyerek yapacakları ve tüm çocukların dikkatini çekebilecek şekilde hazırlanmış.</li> </ul>
Kapsam kısmen yeterli (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Küçük yaşta vermeye başlıyoruz fen bilimleri dersini, daha çok etkinlik olmalı diye düşünüyorum. (...) örneğin "Işık ve Ses" ünitesiyle ilgili genelde düz anlatım vardı.</li> <li>• Programda verilmiş ama programdaki materyalleri biz hep çevreden sağladığımız için, laboratuvarımız olmadığı için veya doğa gezilerinde bir sürü aşamalı işlemler olduğu için (...) hep bir tökez olarak karşımıza çıkıyor. (...) Daha kapsamlı, çocukların anlayabileceği şekilde, daha ayrıntılı olmasını isterdim. (...) Biz öğretmenler olarak belgesellerle, izlettirdiğimiz videolarla, yaptığımız deneylerle kendi imkanlarımızla tamamlamaya çalışıyoruz.</li> </ul>
Kapsam yetersiz (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şu anki programda kendini çok iyi göstermiyor bunlar. Yani mesela girişimcilğe dair üçüncü ve dördüncü sınıfta fen bilimleri vermiş bir öğretmen olarak çok bir şey hatırlamıyorum. (...) mesela şuan girişimcilik ilk gözüme çarpan onunla ilgili bir etkinlik yok aklımda. Tabii ki öğretmen kendi istediği gibi bir etkinlik tasarlayabilir, öğrencilere yaptırabilir ama bu beceriler üzerine odaklanmış bir çalışma aklıma gelmiyor. Fen bilimleri kitabında, daha yaratıcı şeyler olmalı diye düşünüyorum. Herkesin ilkokul hayatında yaptığı deneyler, şekli değiştirilmiş şekilde tekrar sunulmuş. O yüzden ben yetersiz olduğunu düşünüyorum şuan ki programın.</li> <li>• Kapsamı çok dar, hayatla iç içe değil, hayatı çok anlatmıyor.</li> </ul>

Katılımcıların bu becerilerin kazandırılmasında uygun buldukları konu ve kavramlara yönelik görüşleri Tablo 4’de görülmektedir. Buna göre, yaşam becerilerinin geliştirilmesinde, Dünya ve Evren öğrenme alanı hariç diğer tüm öğrenme alanlarında yer alan konu ve kavramların uygun bulunduğu anlaşılmaktadır. Işık ve Ses, Hareket ve Kuvvet, Elektrik, Canlılar ve Madde konuları öğretmenlerce en çok belirtilen konular olmuştur. Buna sebep olarak; yaşamın içinden olma, deney yapmaya ve takım çalışmasına olanak tanıma, merak uyandırma, yaratıcı düşünceler üretilmesini sağlama gibi nedenler sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Yaşam Becerilerinin Kazandırılması İçin Öğretmenlerce Uygun Bulunan Konular/Kavramlar*

Öğrenme Alanı	Konu/Kavram	Örnek Öğretmen Görüşleri
Canlılar ve hayat (N=6)	Çevre (N=2)	• Çevre konusu uygun çünkü çocuğun yaşadığı çevre daha somut, yaparak-yaşayarak, görerek öğreniyor.
	Dolaşım/solunum sistemi (N=1)	• Günlük hayatta kullanılan sağlıklı ilgili bir konu olduğu için uygun bir konu.
	İskelet (N=2)	• İskelet konusunda basitten karmaşığa doğru gidiyoruz, çocuklar için bu becerilerin geliştirilmesinde uygun bir konu.
	Sağlık/beslenme (N=1)	• Sağlık ve beslenmeyle ilgili konular bu becerilerin gelişmesinde çok etkili. (...) Bu konular üzerinde daha çok durulması gerekiyor. Yapılan deneylerin hayatla örtüşmesi, kopuk olmaması gerekiyor.
	Canlılar (N=3)	• Mikroskopik canlılar yaşam becerilerine çok uygun görünüyor. Bu konuda daha çok takım çalışması ve iletişim becerileri ön plana çıkartılabilir.
	Vücudumuzu tanıyalım (N=1)	• Vücudumuzu tanıyalım, yaşam becerileriyle ilgili çünkü yaşamdan bir konu.
Fiziksel olaylar (N=6)	Işık ve ses (N=4)	• Hayat bilgisi dersinde işlenemeyecek, deneye dayalı bir konu olduğu için. • Işık ve ses çalışıyoruz şu anda. Analitik düşünme becerilerini geliştirecek bazı şeyler yapabildik.
	Hareket ve kuvvet (N=4)	• Hareket kuvvet günlük hayatta, mesela top oynarken bile kullandıkları kavramlar olduğu için uygun. • Kuvvet ve hareket konusunda, mesela itme-çekme, yaşamda karşılaştıkları bazı olaylara karşı çok merak ettiler, farklı fikirler ürettiler, sorguladılar. Değişik yaratıcı düşünceleri oldu. Beyin fırtınası çok yaptılar. O konu onları çok fazla etkili oldu.
	Elektrik (N=3)	• Konu ve yapılan gözlemler yaşamsal örnekler taşıyor.
	Madde ve değişim (N=3)	• Mesela madde ve değişim temasında oldukça kazanım elde ettiler.
Diğer (N=2)	Teknoloji (N=1)	• Teknolojiyle ilgili konular çocukların çok dikkatini çekiyor.
	İcatlar (N=1)	• Yeni aletler, icatlar çocuklar üzerinde çok etkili.

Katılımcılar, fen bilimleri dersinde yaşam becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencinin aktif olacağı, gözlem yapabileceği, yaparak-yaşayarak öğrenimi destekleyecek yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler genel olarak yaşam becerilerini kazandırırken çoğunlukla gözlem, deney, sunum yapma, araştırma, gezi, soru-cevap, oyun, drama, problem çözme, örnek olay, işbirlikli öğrenme, tahmin-gözlem-açıklama, 5E gibi yöntem-tekniklerden ve görsel materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Belirli bir yaşam becerisini geliştirmeye yönelik kullandıklarını belirttikleri yöntem ve teknikler ise Tablo 5’de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların, deney yapma, problem çözme, grup çalışması, sunum, drama tekniklerinin birden çok yaşam becerisinin gelişimi için kullandıkları anlaşılmaktadır. Karar verme becerisi dışındaki diğer beceriler için birden fazla teknik kullandıklarını belirtmiş ancak karar verme becerisinin geliştirilmesi için sadece soru-cevap tekniğinin kullandığını belirtmişlerdir.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinde Yaşam Becerilerinin Geliştirilebilmesi için Kullandıkları Yöntemler/Teknikler*

<i>Kullanılan Yöntem ve Teknikler</i>	<i>Analitik düşünme</i>	<i>Karar Verme</i>	<i>Yaratıcı düşünme</i>	<i>Girişimcilik</i>	<i>Karar verme</i>	<i>İletişim</i>	<i>Takım çalışması</i>
Problem çözme	1	2	1				
Balık kılıcı	1						
Beyin fırtınası	3		3				
Kavram haritası	1	1	1				
Soru-cevap	3				4		
Deney	2	4	2	1		2	3
Tartışma	1						
Drama	1		3	1			1
Grup çalışması	1			1		4	5
Sunum			1	1		3	
Örnek olay				1			
Araştırma				1			
Röportaj				1		1	
Rol yapma				1			
Proje						1	
Oyun							1

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerindeki Gelişimin Ne Düzeyde Olduğunu Belirlemek için Kullandıkları Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri*

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar (Yöntem/ Teknik)</i>	<i>Örnek Öğretmen Görüşleri</i>
Kullanı- yorum (N=6)	Yazılı sınav (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazılı değerlendirme kullanıyorum ama çocuklar okuduklarını bazen anlamadıkları için tam bir sonuç vermiyor.</li> </ul>
	Soru-cevap (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazılı değerlendirme hiç uygun değil. Bir test dağıtacağız verdikleri cevaplardan girişimci olup olmadığına karar vereceğiz. Mümkün değil. Daha çok gözlem ve konuşarak soru cevapla anlaşılır gibi.</li> </ul>
	Gözlem (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ben mümkün olduğunca gözlem formu kullanmaya özen gösteriyorum.</li> <li>Dönütler alabilmek için sınıf içinde kendi sorumluluklarını yerine getirebiliyorlar mı, getirdiklerinde neler ortaya çıkıyor, arkadaşlarına neleri sunabiliyorlar, bir sonraki gün konuyla ilgili kimler cevap verebiliyor? Bunlara dikkat ediyorum.</li> </ul>
Kullanmı- yorum (N=3)	Öğrenci ürünleri (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proje çalışmalarında çocukların yapmış olduğu ürünlerle çocukların bu becerileri değerlendirilebilir oluyor.</li> <li>(...) Sınıf içerisinde, yaptığı araştırmaları sunmalarıyla, takım çalışmalarına katılımlarıyla değerlendirebiliriz. Her çocuk katılmıyor, bazı çocuklar çalışmalarını getirmiyorlar veya getirse bile sunmak istemiyor.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Üçüncü sınıf olduğum için değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmıyorum.</li> <li>Özellikle yaşam becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için bir teknik kullanmıyorum.</li> </ul>

Katılımcıların üçü, ölçme araçlarının yetersizliği, üçüncü sınıflarda ölçmenin yapılmaması gibi nedenlerle bu becerilerin ölçülmesi için değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme yaptıklarını belirten katılımcılar, ağırlıklı olarak gözlemler ve yazılı sınavlar aracılığıyla bu becerilerdeki gelişimi izlediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise yazılı



sınavı öğrencileri değerlendirmek için yeterli görmediklerini, öğrencilerin ders içindeki davranışlarını da değerlendirmeye dahil etmek gerektiğini söylemişlerdir. Bazı katılımcılar ise öğrencilerin proje çalışmalarında oluşturdukları ürünlerin değerlendirmede kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Tablo 6).

### **Sınıf Öğretmenlerinin, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaştıkları Sorunlar**

Üçüncü araştırma problemi olarak incelenen, öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine yaşam becerilerinin kazandırılması sırasında karşılaştıkları sorunlar Tablo 7’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, program ve materyal kaynaklı, fiziksel eksiklikler kaynaklı, aile kaynaklı ve yönetim kaynaklı sıkıntılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Yaşam Becerilerini Kazandırırken Karşılaştığı Sorunlar*

<i>Temalar</i>	<i>Örnek Öğretmen Görüşleri</i>
Aile kaynaklı (N=8)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Velilerin bu konuda bilinçsiz olması.</li><li>• Ailelerin kültür düzeyleri, yaşam biçimleri ve ekonomik durumları çok etkili oluyor.</li><li>• (...) Bizim küçüklüğümüzde ailemiz bizi serbest bırakırdı. Biz öğrenirdik, sağa sola giderdik, kaybolurduk, (...). Fakat şuanda veliler buna kesinlikle izin vermiyor.</li><li>• (...) Çocuk adına aile çok karar vermiş, çocuğun kendi başına karar verebilir hale gelmesi zaman alıyor.</li></ul>
Öğrenci kaynaklı (N=5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenci hazır gelmiyor. (...) çocuk bilgiyi uygulayamıyor. Uygulayamadığı zamanlar da etkinlikler sekteye uğruyor.</li><li>• Çocukların hepsinin farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyine sahip. Bu bireysel farklılıklar etkiliyor.</li><li>• Aslında bizim en çok sıkıntı yaşadığımız yaratıcı düşünme. Çocuklar kalıp düşüncelere sahipler. Sonrasını çok fazla hesap edemiyorlar. (...) Okumuyorlar. Okuyan kişi daha iyi düşünür.</li></ul>
Program ve materyal kaynaklı (N=5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Materyal eksikliği çok fazla, kitaplar eksik. (...) Çocuk bilgiye yeteri kadar ulaşamıyor.</li><li>• Yaşam ile fen bilgisi arasında çok kopukluk var. Bu bağlantıyı sağlayacak eğitim programlarının uygulanması gerekiyor. Bunun içinde daha güzel kaynak kitaplar faydalı olacağı kanaatindeyim. (...) Kitapta çok uzun metinler var, çocuk bunları okuyor ama anlayamıyor. Az, öz ve anlaşılır olmalı.</li><li>• Bu becerilerin programda daha ayrıntılı olmasını isterdim.</li><li>• Şu anki programda kendini çok iyi göstermiyor bu beceriler. (...) Daha yaratıcı şeyler olmalı diye düşünüyorum fen bilimleri kitabında. Örneğin hali hazırda girişimcilikle ilgili bir etkinlik yok. (...) Herkesin ilkökul hayatında yaptığı deneyler, şekli değiştirilmiş tekrar sunulmuş.</li></ul>
Fiziksel eksiklikler kaynaklı (N=4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Laboratuvar ortamımız ve malzemelerimiz olmadığı için bazı konular eksik kalıyor, sınıf ortamında yapamayacağımız şeyler var.</li><li>• Bu becerilerin kazandırılabilmesi için sınıf mevcutları çok kalabalık. (...) O zaman öğrenciye düşen vakitte, çocuklarla ilgilenme süremiz de çok az oluyor.</li></ul>
Öğretmen kaynaklı (N=3)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmenlerin bu konuda yeteri kadar beceriye sahip olmaması, yeteri kadar vakit ayırmamaları, kendilerini yeterince geliştirmemesi, (...) kendilerini yalnız hissetmesi, desteklenmemesi.</li><li>• Sadece kitaplarla sınırlı kalıp öğrencileri hapsedemememiz gerekiyor. (...) Hayatın içerisinde hayatla ilgili örneklerle öğrencilerimiz bence geleceğe hazırlanmalı.</li><li>• (...) Öğrencileri, araştırmaya yönlendirmemek, merak uyandırıcı çalışmalarda bulunmamak, (...) teknolojiyi bu anlamda kullanamamak engelleyici faktörler diyebilirim.</li></ul>
Yönetim kaynaklı (N=1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Örneğin canlıların yaşamı. (...) Okul gezi düzenlemiyorsa hayvanat bahçesine ya da çiftlik gibi yerlere bu konu eksik kalır. (...) İdari sıkıntılardan dolayı, o etkinlikleri yapmadım.</li></ul>

Katılımcılar aile kaynaklı nedenler olarak; ailenin bilinç ve kültür düzeyi, yaşam biçimi ve öğrencilerin üzerinde kurdukları baskılar gibi sıkıntıları dile getirmişlerdir. Öğrencilerin hazırlıksız olmaları, uygulama yapmada sorun yaşamaları, bireysel farklılıkları ve okuma alışkanlıklarının gelişmiş olmaması gibi sıkıntılar, öğrenci kaynaklı sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Katılımcılar, program ve



materyalle ilgili sıkıntılarının başında kaynak kitap eksikliği ve kitaplarda veya programda bu becerileri geliştirebilecek etkinlik eksikliklerini göstermişlerdir. Laboratuvar ve/veya malzemelerin yeterli olmamasını ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığını fiziksel eksiklikler kaynaklı sıkıntılar olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen kaynaklı sorunlar olarak ise öğretmenlerin bu becerilere sahip olmamaları, dersi hayatla bağdaştırmamaları, merak uyandıran ve araştırmaya yönlendiren etkinlikleri yapmamaları gösterilmiştir.

### **Sınıf Öğretmenlerine Göre Velilerin ve Okul İdaresinin Öğrencilerin Yaşam Becerilerini Kazanmaları Üzerine Etkisi**

Son araştırma sorusunda ise velilerin (Tablo 8) ve okul idaresinin (Tablo 9) bu becerilerin kazandırılmasındaki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, velilerin ilgi ve desteklerinin, bilgi ve bilinç düzeylerinin, öğrencilere yaşantı sağlamalarının ve öğrenciler üzerinde oluşturdukları çeşitli baskıların, öğrencilerde bu becerilerin gelişiminde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin, Velilerin Öğrencilerin Yaşam Becerileri Kazanmaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Etkili (N=9)	Veli ilgisi ve desteği (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olumsuz etkiliyor, en büyük sorun ilgisizlik.</li> <li>• Eğer veli ilgiliyse çocukta son derece açık oluyor öğrenmeye. (...).</li> <li>• En büyük etki veliler, çünkü okulda biz yönlendirici oluyoruz ama veliler her an çocuklarla. Velilerin desteği olmadan yapamayız.</li> </ul>
	Bilgi/bilinç (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendileri çok bilgi sahibi olmadıkları için, çocuklara da bu konuda yararlı olduklarını düşünmüyorum.</li> <li>• Etkisi var fakat velilerin yönlendirilmesi gerek. Fen bilimlerinin nasıl, nerede etkili olacağını bilmiyorlar ve uygulayamıyorlar.</li> </ul>
	Yaşantı (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) Anne-babaları tarafından her yere götürülen, sosyal aktivitelere katılabilen, müzeleri gezebilen, bilimsel çalışmaları görebilen çocuklar şanslı.</li> <li>• Çocukların algılarının açık olması, farklı düşünebilmesi ve uygulayabilmesi için ailelerin imkan tanıması, uyarıcı vermesi gerekiyor.</li> <li>• Özellikle bazı çocukların evde aileleriyle birlikte örneğin mutfakta zaman geçirmeleri, başarılarını artırıyor. (...)</li> </ul>
	Veli baskısı (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaman zaman kendi yapamadıklarını öğrencilerden bekliyorlar, bu çocuklarda baskı yaratıyor. (...)</li> <li>• Veliler kendi doğrularını öğrenciye yaptırmak istiyorlar.</li> <li>• (...) Bu beceriler küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken beceriler. Ailede bunlar verilmemiş, çocuğun kararlarına saygı duyulmamış, fikri sorulmamış, girişimciliği söndürülmüş ve pasif kalmış.</li> </ul>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu okul idaresinin; okuldaki sosyal etkinlikleri destekleyerek, maddi olanak sağlayarak, öğretmenleri ve eğitimi destekleyerek ve öğrencilerle iletişim kurarak yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini düşünürken, iki öğretmen ise derslere girmemeleri ve yönetim işleriyle çok meşgul olmaları nedenleriyle yöneticilerin bu becerilerin gelişimi üzerinde etkilerinin olmadığını düşünmektedirler.

**Tablo 9.**

*Öğretmenlerin Okul İdaresinin Öğrencilerin Yaşam Becerileri Kazanmaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
Etkili (N=7)	Sosyal etkinlikleri destekleme (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okul dışı etkinlikleri düzenlemede öğretmene destek olacak kişi okul idaresidir.</li> <li>Yapacağımız etkinlikleri okul idaresi sakıncalı görüyorsa engeldir, ama yaptırmak istediğin gezileri yapabiliyorsan, deneyleri dışarıda uygulayabiliyorsan, çocuğu sinemaya, tiyatroya götürebiliyorsan, müzeleri gezebiliyorsan başarıdır. İdarenin tutum önemlidir.</li> </ul>
	Maddi destek (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlerin bazı şeyleri yapması için maddi desteğe ihtiyaç duyuyorlar. İdare bu konuda destek olmalı.</li> </ul>
	Öğretmenin desteklenmesi/ eğitimi (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>İdareciler öğretmenleri bu becerileri kazandırmasına yönelik teşvik edici çalışmalarla etkili olabilir.</li> </ul>
	Öğrencilerle iletişim kurma (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Son yıllarda çocuklar rahatlıkla idareye gidip sorunlarını dile getiriyorlar, öğrendikleri şeyi aktarıp, yeni şeyler öğrenip dönebiliyorlar. Çocukların özgüveninin gelişmesinde, kendilerini ifade etmelerinde çok önemli.</li> </ul>
Etkisiz (N=2)	Yönetim işleri (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kendi işleriyle çok meşgul oldukları için fen bilimleri adına etkili olduklarını düşünmüyorum.</li> </ul>
	Derse girmemeleri (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derse girmedikleri için yaşam becerilerini kazanmaları adına etkili olmadığını düşünüyorum.</li> </ul>

## Tartışma ve Sonuç

Yaşam becerileri, bireylerin doğru ve güvenilir bilimsel bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri, bir sorunun çözümünde mantıksal süreçleri işletebilmeleri, birçok çözüm içerisinde en uygun olanına karar verebilmeleri, toplumun genel ve potansiyel ihtiyaçlarını kestirerek yeni iş alanlarını belirleyebilmelerini ve bu alanlara yönelmelerini, üretici, diğer insanlarla doğru iletişim kurabilen ve işbirliği içerisinde çalışabilen, karşılaştıkları sorunlar karşısında yılmayan, tekrar deneme iradesine sahip bireyler olmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlanabilir. Üst düzey düşünme becerilerinden bazılarını da içeren bu beceriler günümüzde, bilim toplumunun oluşturulabilmesi için önem arz etmektedir. Bununla beraber, toplumsal yaşamda uyum ve birlikteliğin sağlanması açısından da önemlidir. Bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu becerilerin öneminin farkında oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, fen dersinin yaşamla iç içe olması ve bilginin hayata uyarlanmasına imkan sağlaması nedeniyle bu becerilerin geliştirilmesine destek olan bir ders olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme, diğer derslerle bütünlüğü sağlama gibi nedenlerle yaşam becerilerinin fen bilimleri dersi içerisinde önemli olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu becerilerin, bireylerin gerçek yaşamdaki başarılarını desteklemesi sadece bir öğretmen tarafından vurgulanmıştır.

Analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık gibi yaşam becerileriyle de ilişkili olan düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi, ulusal kalkınmayı ve toplumsal yaşam kalitesinin artmasını sağlayabilecek olması nedeniyle, okullardaki eğitimin niteliğinin göstergesi olarak sayılabilir (Thaneerananon, Triampo ve Nokkaew, 2016). TIMSS, PISA, PIRLS gibi uluslararası ölçekli araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, ülkemiz öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinin arzu edilen düzeyden uzak olduğu (Demirel ve Yağmur, 2017; Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016; OECD, 2016) anlaşılmaktadır. Akkuş Çakır ve Senemoğlu (2016) da sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcıların lise öğreniminde aldıkları eğitimin, analitik düşünme becerilerinin gelişiminde yetersiz kaldığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, fen bilimleri

dersinde kavram öğretimine olduğu kadar, öğrencilere yaşam becerileri, üst düzey düşünme becerileri gibi çeşitli becerilerin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin üzerinde hassasiyetle durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Sternberg (2002) de öğrencilerin hem gerçek yaşam hem de okul başarısı için geleneksel belleksel öğrenme ve uygulamalı öğrenmeye odaklanmanın yanında analitik düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Nuangchalerm (2009) ise çalışmasında, üst düzey düşünme becerilerini kullanan lise öğrencilerinin, akademik başarılarının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazındaki çeşitli çalışmalar (Koray, 2004; Chonkaew, Sukhummek ve Faikhamta, 2016; Nuangchalerm, 2009; Devenci, Zengin ve Çepni, 2015, Devenci ve Çepni, 2017) yaşam becerilerinin çeşitli eğitimsel süreçlerle kazandırılabilirliğini göstermektedir. Sunulan çalışmada da katılımcıların tamamı fen dersinin, yaratıcı düşünme, iletişim ve takım çalışması becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu fen dersinin, analitik düşünme ve karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtirken, kısmen destek sağladığını belirtenler de olmuştur. Fen dersinin, girişimcilik becerisine katkısı ile ilgili olarak ise öğretmenlerin yarısı olumlu görüş bildirirken diğer yarısı olumsuz görüş bildirmiştir. Fen dersinin bu becerilerin gelişimine kısmen veya hiç destek olmadığı görüşünde olan öğretmenlerin gerekçe olarak; bu becerilerin ilkökul öğrencilerin yaş grubuna uygun olmadığını, bazı konuların uygun olmadığını, öğretim programda bu becerilerin yeteri kadar desteklenmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği bu gerekçeler, bazı öğretmenlerin bu becerilerin geliştirilmesine yönelik pedagojik desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Katılımcılardan bazıları, fen programında yer alan yaşam becerilerini yeterli bulurken, diğerleri programın bu becerileri kazandıracak etkinlik ve materyal yönünden eksik olduğunu düşünmektedirler. 2013 ve 2017/2018 fen bilimleri dersi öğretim programında kazanımlara veya becerilere yönelik etkinlik örnekleri yer almamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, programlardan ziyade ders kitaplarını rehber olarak kabul edip, takip ettiği ve programa yönelik bu eleştirilerinin programlardan ziyade ders kitaplarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunun ders planı yapmadığını belirtmesi de bunu desteklemektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, bu becerilerin kazandırılmasında, öğrencilerin aktif olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Yaşam becerilerinin kazandırılması için çoğunlukla “Canlılar ve Hayat” ile “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanlarını uygun bulduklarını belirtmişler, gerekçe olarak ise bu öğrenme alanlarının yaşamla daha fazla iç içe olması, yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak tanınması, merak uyandırması gibi görüşler bildirmişlerdir. Burada dikkat çeken diğer bir husus “Dünya ve Evren” öğrenme alanındaki hiç bir konunun araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmemiş olmasıdır. Oysa bu konu alanında da öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerin etkin bir şekilde kullanılması mümkündür (Bakırcı, Artun ve Şenel, 2016; Çepni ve Şenel Çoruhlu, 2014; Deniz Çelikel ve Balım, 2012; Çavuş, Kulak, Berk ve Öztuna Kaplan, 2011). Öğretmenlerin bu öğrenme alanını belirtmemiş olmaları, bu konularda öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasının zor olduğunu düşünmeleri veya bu konunun 2017 fen bilimleri dersi öğretim programına kadar en son konu alanı olarak yer alması nedeniyle ihmal edilmesinden (Yılmaz ve Laçın Şimşek, 2017) kaynaklanabilir.

Öğretmenler, bu becerilerin kazandırılmasında, öğrencileri aktif kılan yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Alanyazındaki birçok çalışma da bununla örtüşmektedir. Örneğin girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde deney, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, drama, 5E/7E, beyin fırtınası, buluş, altı şapka (Bacanak, 2013; Çelik vd., 2015a); proje ve poster oluşturma gibi öğrencilerin aktif olarak görev aldığı ders dışı etkinliklerin (Devenci vd., 2015) kullanılabilceği vurgulanmıştır. Nuangchalerm (2009) araştırmaya dayalı öğrenmenin ve Chonkaew vd. (2016) ise problem temelli STEM etkinliklerinin analitik düşünme becerisini; işbirlikli grup çalışmalarının ise

diğerlerinin fikirlerinin dinlerken veya bu fikirleri tartışırken, kendi fikirlerini de paylaşmalarına fırsat sağlaması nedeniyle iletişim ve düşünme becerilerinin gelişimini sağladığını belirlemişlerdir. Aktamış ve Ergin (2006) yarabağımlı veya bağımsız buluş yoluyla öğretim yaklaşımlarıyla; Altındağ, Göksele, Koray ve Koray (2012) ise öğrencilerin düşünmeye teşvik edildiği laboratuvar uygulamalarıyla öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerilerinin gelişiminin sağlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca STEM etkinliklerinin, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, takım çalışması, iletişim ve problem çözme becerilerini birleştiren bir yaklaşım olduğu vurgulanmaktadır (Shahali, Halim, Rasul, Osman, Ikhsan ve Rahim, 2015; Chonkaew vd., 2016). Alanyazındaki bu çalışmalar, yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğrenci merkezli yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden altısı, fen bilimleri dersi kapsamında kazandırılması hedeflenen yaşam becerilerinin gelişim düzeyini belirlemek amacıyla yazılı sınav, gözlem, öğrenci ürünleri ve soru-cevap yöntem veya tekniklerini kullandıklarını belirtirken, diğer üç öğretmen herhangi bir değerlendirme gerçekleştirmediklerini belirtmiştir. Öğrenci ürünleri, gözlem ve soru-cevap ile değerlendirmenin yaşam becerilerinin gelişim düzeyini ortaya koymaya yardımcı olabilecek yöntem ve tekniklerken, klasik yazılı sınavların beceri gelişiminin değerlendirilmesi için yeterli olduğunu söylemek zordur. Örneğin Sternberg'e (2006) göre, yaşam becerilerinden analitik düşünme becerisi, her ne kadar okullarda geleneksel sınavlarla ölçülmeye çalışılsa da gerçek hayatta kişinin hem kendi düşüncelerini hem de diğerlerinin düşüncelerini analiz etmesini, yeni fikirler üretebilmesini ve diğer insanları ikna edebilmesini gerektirmektedir. Benzer şekilde yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma, liderlik, açık fikirlilik, başarıyı arzulama, motivasyon ve kararlılık, girişimcilik tutkusu gibi çok çeşitli becerilerle ve tutumlarla bağlantılı olan (Curth, 2011) girişimcilik becerisinin de, yazılı sınavlarla değerlendirilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu becerinin değerlendirilmesinde portfolyo, gözlem, görüşme gibi performans temelli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması daha uygun olacaktır (Koray, 2004). Katılımcılardan ikisinin, değerlendirme aracı olarak sadece yazılı sınavları tercih ettiğini belirtmesi, bu öğretmenlerin pedagojik eksikliklerine işaret etmektedir. Ayrıca bir öğretmenin, üçüncü sınıf öğretmeni olması gerekçesiyle değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmadığını belirtmesi de bu öğretmenin fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirme anlayışını doğru anlayamadığına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler; okullardaki fiziksel eksiklikler, öğretim programı ve materyal, aile, öğrenci, öğretmen ve yönetim kaynaklı sıkıntıların bu becerilerin kazandırılmasını kısıtladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli çalışmalarla uyum içerisindedir (Akyürek ve Şahin, 2013; Bacanak, 2013; Eraslan, 2011). Öğretmenler, okul yönetimlerinin öğretmenleri ve sosyal etkinlikleri destekleyerek, öğrencilerle iletişim halinde olarak bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceklerini düşünmektedirler. Ancak araştırmaya katılan iki öğretmen, derse girmemeleri ve yönetim işleriyle çok meşgul olmaları nedeniyle okul yöneticilerin etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, özellikle velilerin bilinçli olmalarının, ilgi ve desteklerinin, baskıcı davranışlardan uzaklaşmalarının, öğrencilere okul dışında yaşantılar sağlamalarının, okul dışında da bu becerilerin gelişimini desteklediğini düşünmektedirler. Beceri gelişiminin tek bir ders içerisinde sınırlı saatlerde gerçekleştirilmesi güçtür. Bu nedenle erken sınıflardan itibaren tüm derslere dağılmış bir şekilde, bütüncül bir yaklaşımla ele alınabilir. İlkokul düzeyinde diğer öğretim programları da incelendiğinde bu becerilerden çoğunun aynı zamanda farklı programlar içerisinde yer bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üç öğretmen bu durumu farkındadır ve destekleyen görüş bildirmiştir.

## Öneriler

Araştırma sonuçları bazı öğretmenlerin bu becerilerin geliştirilmesine yönelik pedagojik desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Bu desteği sağlamak için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi faydalı olabilir. Ayrıca yaş gruplarına hitap eden ve farklı konular kapsamında gerçekleştirilebilecek çeşitli öğretim materyal ve/veya etkinlikleri, değerlendirme araçları hazırlanarak öğretmenlere ulaştırılabilir.

Öğretmenlerin dersi ağırlıklı olarak ders kitaplarını rehber alarak işledikleri anlaşılmaktadır. Bu durum dikkate alındığında, ders kitaplarının, konu kapsamı yanında programda vurgulanan becerilerin gelişimini de destekleyecek şekilde hazırlanmasının ve ders kitabı denetimlerinde bu hususun da dikkate alınmasının önemi anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, sınıftaki uygulamalarında kitapları inceledikleri gibi öğretim programını da incelemeleri konusunda bilgilendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğrenci merkezli yaklaşımın önemini, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da anlaşılmış olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu çalışma öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Öğretmenlerin bu görüşlerini sınıftaki öğrenme ortamlarına ne ölçüde yansıttıklarıyla ilgili gözlem gibi farklı yöntemlerin kullanılacağı daha ayrıntılı çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca STEM yaklaşımı örneğinde olduğu gibi her geçen gün etkili yöntem-teknikler ve pedagojik yaklaşımlar eğitim araştırmaları gündemine girmektedir. Bu hızlı değişim, hizmet içi eğitimlerin önemini de arttırmaktadır. Bu noktada özellikle okullar ve üniversiteler arasında etkili iletişimin kurulabilmesi önemli görülmektedir.

Yaşam becerilerinin gelişimini sadece okul yaşantısıyla sağlamak mümkün değildir. Aile yaşamları ve ailelerin çocuklarına sağlayacakları zengin ortamlar da bunu destekleyecektir. Bu nedenle, velilere yönelik gerçekleştirilecek seminerler, ailelerin de çocukların beceri gelişimindeki etkinliklerini artırabilir. Bunun yanında okul dışı geziler ve etkinlikler de bu becerilerin gelişimine olumlu katkı yapacaktır. Bu hususta, okul idaresinin desteği önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu etkinlikleri, öğrencilerin en üst düzeyde gelişimini destekleyecek şekilde ve çok ayrıntılı düşünerek planlamaları da bu gezi ve etkinliklerin amacına daha iyi hizmet etmesini sağlayacaktır.



### Kaynaklar / References

- Akkuş Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Anagün, Ş. S. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(41), 298-313.
- Anagün, Ş.S., Kılıç, Z., Atalay, N. ve Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı? *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 127-148.
- Ananiadou, K., & M. Claro (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Kültür Eğitim Vakfı Akademi Dergisi*, 57, 51-68.
- Altındağ, C., Göksel, Ç., Koray, Ö. ve Koray, A. (2012, Haziran). *Eleştirel ve yaratıcı düşünme temelli fen ve teknoloji laboratuvarı uygulamalarının problem çözme ve yaratıcılık üzerine etkisi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/tam\\_metin.htm](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/tam_metin.htm)
- Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 609-629.
- Baysal Z. N., Çarıkcı, S. ve Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Baysal, Z. N. (2009). Demokrasi eğitimi için karar verme modelinin kullanılması: İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 53-84.
- Bakırıcı, H., Artun, H. ve Şenel, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi (gök cisimlerini tanıyalım). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 514-543.
- Curth, A. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*. Final Report, Framework Contract No EAC 19/06, Dg Education and Culture, J 3025 8322.
- Cüceloğlu, D. (1991). *Yeniden insan insana*. (26. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Chonkaew, P., Sukhummek, B., & Faikhamta, C. (2016). Development of analytical thinking ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) in the study of stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 842-861.
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. ve Öztuna Kaplan, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması*. İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul, Türkiye.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. ve Erdoğan, S. (2015a). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 277-307.

- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. ve Erdoğan, S. (2015b). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Platform*, 396-408. <http://www.iscat.info/PastConferences/ISCAT2015/ISCAT2015/papers/C4-ISCAT2015ID61.pdf>
- Çepni, S. ve Şenel Çoruhlu, T. (2014). “Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi” ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline uygun hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 343-369.
- Deniş Çeliker, H. ve Balım, A.G. (2012). “Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi” ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 254-277.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2017). Girişimcilik eğitim modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.
- Deveci, İ., Zengin, M. N. ve Çepni, S. (2015). Fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(27), 59-80.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi(hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.
- Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerinde etkileri*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-109 ). A. Saban ve A. Ersoy (Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 33, 127-146.
- Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Fen Eğitiminde Yaratıcılık Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 580-599.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Marin, S., & Recipient, G. (2011). Changing skills and educational strategies in the knowledge society. *Review of Artistic Education*, 1(2), 123-127.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International results in science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, (Second edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.



- Nuangchalerm, P. (2009). Cognitive development, analytical thinking and learning satisfaction of second grade students learned through inquiry-based learning. *Asian Social Science*, 5(10), 82-87.
- OECD (2016). PISA 2015 Results in Focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> Erişim tarihi: 16.01.2018
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Shahali, E. H. M., Halim, L., Rasul, S., Osman, K., Ikhsan, Z., & Rahim, F., (2015), Bitara STEM training of trainers' programme: Impact on trainers' knowledge, beliefs, attitudes and efficacy towards integrated STEM teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1), 85-95.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg, R. J. (2006). The rainbow project: enhancing the sat through assessments of analytical, practical and creative skills. *Intelligence* 34, 321-350.
- Thaneerananon, T., Triampo, W., & Nokkaew, A. (2016). Development of a test to evaluate students' analytical thinking based on fact versus opinion differentiation. *International Journal of Instruction*, 9(2), 123-138.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Laçın Şimşek, C. (2017). "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" öğretmenler bu üniteyi nasıl işliyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 252-267.

#### Yazarlar

Elif ÖZATA YÜCEL, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimini, Fen Eğitimi alanında ise doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölününde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma konuları arasında fen eğitimi, çevre eğitimi ve fen programları yer almaktadır.

Büşra Melis KANYILMAZ, Kocaeli Özel Düş Bahçesi Okulları'nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı'nda yüksek lisans öğrencisidir. Çalışma konuları arasında ilkökulda fen öğretimi, ilkökulda düşünme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır.

#### İletişim

[elif.ozata@kocaeli.edu.tr](mailto:elif.ozata@kocaeli.edu.tr)  
[elifozatayucel@gmail.com](mailto:elifozatayucel@gmail.com)

[melis\\_kanyilmaz@hotmail.com](mailto:melis_kanyilmaz@hotmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** In science curriculum life skills have been defined as the basic skills for accessing and using scientific knowledge (MEB, 2018). These skills are determined as analytical thinking, decision making, creative thinking, entrepreneurship, communication and teamwork (MEB, 2013). These skills, can be said, are the desired skills that people in today's developed societies should possess. Teachers should be aware of these skills that are given implicitly in the curriculum, thereby are required to support the development of these skills within the context of cognitive issues. For this reason, the awareness and pedagogical competence of the teachers are important.

Teacher views on the adequacy of life skills in curricula and the ability of these skills to be taught to students may contribute in increasing the effectiveness of school practices. In addition, such studies can reveal teachers' awareness of these skills. From this point of view, the aim of this study is to determine the opinions of the classroom teachers regarding the upskilling life skills involved in the science curriculum to the third and fourth year students, when the science education starts. In this context the four main research questions are determined as follows:

1. According to classroom teachers “What is the relationship of life skills with the science course?”
  - a. What is the importance of life skills in the third and fourth grade science lectures?
  - b. To improve the life skills of students “What is the contribution of the science course, in third and fourth grade?”
2. According to classroom teachers “How is the circumstance of life skills in the science curriculum?”
  - a. How is the scope of life skills in science curriculum of third and fourth year's?
  - b. What are the subjects and concepts that are found appropriate in the science curriculum for the acquisition of life skills?
  - c. What are the teaching methods and techniques that can be used to improve life skills in science lectures?
  - d. In science courses “What are the assessment methods and techniques that can be used to determine the level of development in life skills of students?”
3. According to classroom teachers “What are the problems encountered in the third and fourth year students' in science curricula?”
4. According to classroom teachers “Do parents and the school administration have any influence on the students' acquisition of life skills?”

**Methodology.** Phenomenological qualitative research design was used in this study. Interviews were held with 9 classroom teachers who worked in 3rd or 4th grade in various schools in Kocaeli province. Teacher responses were coded separately by the two investigators, and draft themes were determined, and the percentage of concordance between the two investigators was calculated as 90.5%.

**Results.** All of the teachers who participated in the research stated that life skills are important for students as they provide adaptation and concretization of information, embody real life accomplishments, and develop these skills by hands on experiences. Most of the teachers indicated that, the science course contributed to the development of analytical thinking and decision making skills. Regarding the contribution of the science course to entrepreneurship skills, half of the teachers reported a positive opinion. Teachers, who think negatively, stated as a reason for their negative thinking that; these skills were not appropriate for the age group of primary school students, that some subjects were not suitable, and that the teaching curriculum did not support these skills as competently.

Five teachers asserted that the scope of life skills included in the curriculum as adequate, two asserted as partly sufficient, and two asserted as inadequate. Teachers who think that they are partly sufficient or inadequate find the activities and materials inadequate. For the development of life skills, Light and Sound, Movement and Force, Electricity, Living Things and Matters have been the most mentioned topics by teachers. Teachers have found these topics as appropriate for reasons such as; being from within life, enable to make experiments and team work, to arouse curiosity, to produce creative thoughts. Teachers indicated that in order to be able to develop these skills, they mostly used method-techniques and visual materials such as observation, experiment, presentation, research, travel, question and answer, play, drama, problem solving, case study, cooperative learning, prediction-observation-explanation, 5E. Six teachers ventilated that, they observed the progress of these skills through observations, written exams, behaviors during the course and products they created in project work.

Teachers have said that the families' interests and support, the level of knowledge and awareness, experience obtainment to the students, and various pressures that they have on students, have positively or negatively affected the development of these skills. In addition, such reasons as the students are unprepared, have problems in practice, individual differences and not having a reading habit, shortage of resources or lack of activities, lack of adequate laboratory and materials, crowded classrooms, lack of life skilled teachers and the fact that teachers are not able to relate the course with life and do not conduct activities that lead students to research and be curious, are also influential on the development of these skills. Much of the teachers think that school administration's actions, such as supporting social activities in the school, providing financial support, supporting the teacher's development and communicating with the students, are influential on the development of these skills.

**Discussion and Recommendations.** The acquisition of thinking skills to the students that are associated with life skills such as analytical thinking, decision-making, creativity, can be considered as indicators of the quality of education in schools since it could support the national development and an increase in social quality of life (Thaneeerananon, Triampo and Nokkaew, 2016). When findings are evaluated, it is understood that class teachers who participate in the research are also aware of the importance of these skills. However, in international scale researchs such as TIMSS, PISA, it is seen that the upper level thinking skills of our country's students are far from the desired level (Martin, Mullis, Foy and Hooper, 2016; OECD, 2016). In this context, it is necessary to focus sensitively on the acquisition of skills in the science courses.

Teachers think that students should be active in acquiring these skills and they have indicated that they find "Bio and Life" and "Physical Events" learning areas as suitable in the curriculum, for acquiring these skills. Many studies in the literature also support this (Deveci, Zengin ve Çepni, 2015; Chonkaew, Sukhummek and Faikhamta, 2016, etc.).

From the assessment techniques used by teachers to determine the level of development of life skills; it is difficult to say that the methods and techniques that can help to reveal the level of development of life skills in student products, observation and question-and-answer are sufficient for assessing skill development of classical written exams. For example, Sternberg (2006) stated that, the analytical thinking skill from life skills should enable one to analyze his own thoughts and others' thoughts, produce new ideas and persuade other people in real life, even though it has been tried to be measured with traditional exams in schools. Similarly, entrepreneurship skills, which is linked to a wide variety of skills and attitudes (Curth, 2011), such as creativity, innovation, risk taking, leadership, open mindedness, yearning of achievement, motivation and determination, entrepreneurial passion, do not seem possible to be evaluated with written exams.

In order to increase the contribution of the science course to the development of life skills, it is possible to avoid this trouble through the preparation of various teaching materials and activities suitable for the age group and in-service trainings. Family life and the rich environment that families would provide to their children will support the development of these skills. Therefore, the seminars that will be held for parents, can increase families' effectiveness in skill development. Besides that, out-of-school trips and events will also contribute positively to the development of these skills.

## Çevre Mühendisliği Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Görüşlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi\*

The Evaluation of the Views of the Students from Environmental Engineering on Global Warming in Terms of Critical Thinking Trends and Emotional Intelligence Levels

Bahanur Malak Akgün\*\*

Necla Balık\*\*\*

Mustafa Akgün\*\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Malak Akgün, B., Barlık, N., & Akgün, M. (2018). Çevre mühendisliği öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki görüşlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 34-61. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s2m

**Öz.** Çevre mühendisliği öğrencilerinin, küresel ısınma konusundaki görüşlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma deseninin sıralı dönüşümsel tasarımına uygun olarak niceliksel aşamada, 36 öğrenciden Tanıtıcı Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri (CCTDI-R), Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka (GGSDZÖ) Ölçeklerini yanıtlamaları istenmiştir. Pearson korelasyon analizinde CCTDI-R ile GGSDZÖ ve bu ölçeğin alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanılması, duyguların değerlendirilmesi arasında sırasıyla kuvvetli, kuvvetli, düşük, orta düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Niteliksel aşamada, CCTDI-R puanları düşük ve orta düzey olan 15 öğrenci küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu soruları yanıtlamışlardır. İçerik analiziyle ulaşılan temalar; doğruyu aramada bütünü kavrayabilme, açık fikirlilik, küresel ısınmaya müdahalede bulunma, küresel ısınma nedenlerine vurgu yapma, küresel ısınma nedenini çok faktörlü değerlendirmedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, duygusal zeka düzeylerinin yükseltilmesi için eğitim programları planlanabileceği ve küresel ısınma konusunda literatür takip edilerek eğitim programının güncellenebileceği önerilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Küresel ısınma, eleştirel düşünme, duygusal zeka, çevre mühendisliği öğrencileri

**Abstract.** Aimed to evaluate the evaluation of the views of the students from environmental engineering on global warming in terms of critical thinking trends and emotional intelligence levels. According to mixed method's sequential transformational design, 36 students were asked to respond Information Form, California Critical Thinking Disposition (CCTDI-R), Revised Schutte Emotional Intelligence (RSEIS) scales at the quantitative stage. In the Pearson correlation analysis, respectively strong, strong, low, moderate positive correlations were found between CCTDI-R total score with RSEIS total score and also sub-dimensions of this scale like optimism/mood state regulation, the use of emotion, evaluation of emotion. At the qualitative stage, 15 students with CCTDI-R scores of low and intermediate level responded to open-ended questions about articles of two different approaches to explain global warming. Themes were obtained through content analysis. Themes are the understanding of whole in searching of truth, open-mindedness, multifactorial assessment of the causes of global warming, the emphasis on the causes of global warming, intervene to global warming. In order to increase students' critical thinking disposition and emotional intelligence level of students, it has been proposed that training programs can be planned.

**Keywords:** Global warming, critical thinking, emotional intelligence, environmental engineering student

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.11.2017

Düzeltilme Tarihi: 15.08.2018

Kabul Tarihi: 25.09.2018

\* Bu çalışma, 01-03 Aralık 2016 tarihleri arasında Diyarbakır'da gerçekleşen "International Engineering, Science and Education Conference" kongresinde tam metin sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Ardahan Üniversitesi, e-posta: [bahanurmalakakgun@ardahan.edu.tr](mailto:bahanurmalakakgun@ardahan.edu.tr) ORCID: [0000-0001-7151-0145](https://orcid.org/0000-0001-7151-0145)

\*\*\* Ardahan Üniversitesi, e-posta: [neclabarik@ardahan.edu.tr](mailto:neclabarik@ardahan.edu.tr) ORCID: [0000-0003-0000-1903](https://orcid.org/0000-0003-0000-1903)

\*\*\*\* Ardahan Üniversitesi, e-posta: [mustafaakgun@ardahan.edu.tr](mailto:mustafaakgun@ardahan.edu.tr) ORCID: [0000-0002-7172-1855](https://orcid.org/0000-0002-7172-1855)

## Giriş

Günümüzdeki sosyolojik ve teknolojik gelişmeler beraberinde karmaşık bir hayatı getirmiş, bu karmaşık hayat bireylerin birçok olumsuz olayla karşılaşmasına neden olmuştur. İnsanlığın ulaştığı olduğu sosyo-ekonomik konforun bir bedeli olarak ortaya çıkan bu olumsuzluklardan birisi ve belki de en dramatik olanı çevre sorunlarıdır. Başta Birleşmiş Milletler olmak üzere diğer birçok ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluş; suyun, havanın, toprağın ve diğer doğal kaynakların karşı karşıya kaldığı bu dramatik sorunlarını, sürdürülebilir kalkınma hamlelerini de en az etkileyecek şekilde sürdürülebilir çevre yaklaşımları ile çözmeye çalışmaktadırlar. Paris'te 2015 yılında imzalanan küresel ısınmaya karşı iklim değişikliği anlaşması da bu gayretlerin bir sonucudur (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2018). Literatür, küresel ısınmanın ve bundan kaynaklanan iklim değişikliğinin antropojenik etkilerle ortaya çıkan bir çevre sorunu olduğunda neredeyse hemfikirdir (Kovancılar, 2001; Demirbaş ve Pektaş, 2009; Gervais, 2016), ancak Peker ve Demirci'nin (2008) belirttiğine göre Bradley ve Cole ve Braden (2011) daha az sayıda da olsa iklim değişikliğinin doğal bir süreç olarak gelişebileceği iddiasında olanlar da vardır. Ancak küresel ısınma konusunda açıklamada bulunan bu iki yaklaşımı çevre mühendisliği öğrencilerinin (ÇMÖ) nasıl değerlendirdikleri hakkında herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılan çalışmalar ÇMÖ ile yürütülen küresel ısınma (Kalıpcı, Öztaş ve Özdemir, 2010), çevre bilinci (Oğuz, Çakıcı ve Kavas, 2011) ve çevresel farkındalık (Kayım, 2011) konularındadır. Çevre mühendislerinin ve öğrencilerinin bu konuyu değerlendirmeleri istense; bilişsel bir süreçte eleştirel değerlendirme yaptıkları düşünülecektir. Oysa düşünce ve duyguların birbiriyle ilişki içinde oldukları unutulmamalıdır. Çünkü araştırmalarda isabetli kararlar alabilmek için eleştirel düşünme ile duygusal zekanın birlikte geliştirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur (Andenoro ve Stedman, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Ghanizadeh ve Moafian, 2011; Erdem, İlğan ve Çelik, 2013; Kaya, Şenyuva ve Bodur, 2017). Bireyin sosyal ve duygusal bilgileri işleme yeteneğini yansıtan bilateral temporal lobdaki bölgesel gri cevher hacmi ile ilgili yapılan bir çalışma sonucunda, daha yüksek duygusal zekaya sahip insanların duygusal bilgileri daha etkili ve otomatik bir şekilde işlediği ve güçlü eleştirel düşünme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır (Yao vd., 2018).

Mayer, Caruso ve Salovey (2000) duygusal zekayı, bireyin kendisini ve diğerlerini izleme, bunlar arasında ayırım yapma, bu süreçten elde ettiği bilgiyi ve düşünceyi davranışlarında kullanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Duygusal zeka duyguları uygun biçimde yönetmeyi, bireysel stratejileri oluşturmayı sağlar (Yaylacı, 2006). Duygusal zeka, kendi ve başkalarının duygularını tanımayı, değerlendirmeyi, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve iş hayatına etkin bir biçimde yansıtmayı sağlar (Goleman, 2005). Böylece birey eğitim ve iş hayatı başta olmak üzere hayatının her alanında başarı elde edebilir. Bradberry ve Greaves'e (2006) göre, başarı ve doyuma ulaşmak bu yetenekleri kullanmayla olanaklıdır. Çünkü başarıyı elde edenler mantıkları ile duyguları arasında bağ kuranlardır. Duygusal zekası gelişmiş bir kişi "bir şeyi yapabileme inancı" geliştirebilir ve aynı zamanda duygularını kontrol etme yetisini kullanarak kaygı, endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirgeyip kaliteli bir yaşam sürdürebilir.

Baltaş (2006), insanın temel ihtiyaçlarını olumlu duygularla geliştirdiği oranda yaşam kalitesinin artacağını belirtmiş ve bunu Maslow'un yaklaşımıyla şu şekilde ilişkilendirmiştir: Her ihtiyaç bir uyarılma yaratmakta, bu harekete geçirici güç doyumunu sağlayacak davranışları beslemekte ve bu davranışlar zihinsel ve duygusal zekayla şekillenmektedir. Bununla birlikte, zihinsel zekanın bir ögesi olan eleştirel düşünme zihinsel bir araç olarak hislere, isteklere, hareketlere yön verir ve düşünceleri şekillendirir (Elder, 1997). Eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı, 1989). Eleştirme yeteneği, bir sorunu



anlamak, açığa çıkarmak, o sorunun özüne inerek hem olumlu hem de olumsuz yanlarını aydınlatmak, açığa çıkarmak demektir (İpşiroğlu, 1992). Cüceloğlu (1993) ise, eleştirel düşünen kişinin, kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri dikkatle dinlediğini ve farklı düşüncelerden yararlanarak ilk düşüncesini zenginleştirdiğini, açık fikirli ve bağımsız olduğunu belirtmiştir. Açık fikirli ve bağımsız olan kişi, özgür ve diğerlerinden farklı kararlar alma konusunda kendine güvenen ve bu kararların sorumluluğunu üstlenen biridir. Kendine güven duygusu eleştirel düşünmenin yetilerinden biridir. Kişinin kendine güven duygusunun gelişmiş olması aynı zamanda duygusal zeka yetilerinden öz gerçekleştirmeye sahip olduğunun da göstergesidir. Bu nedenle, duygusal zekası gelişmiş olan birey açık fikirli, bağımsız ve özgüvene sahip olur (Bradberyy ve Greaves, 2006).

Çevre mühendisliği (ÇM) bölümünde verilen eğitim ile; çevre sorunları ve gerekleri ile ilgili analiz, değerlendirme ve tasarım yapabilen, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve onları geliştirebilen, çevre sistemlerini uygulayabilen, işletebilen ve yönetebilen, ulusal ve uluslararası seviyede sorumluluk alabilen, ülke yararına ve gelişimine katkıda bulunabilecek, etkin iletişim kurabilen, yaratıcı ve kendine güvenen, mesleki ve etik sorumluluk taşıyan ve kendini sürekli geliştiren çağdaş çevre mühendisleri yetiştirmek amaçlanmaktadır (Topal ve Arslan, 2010; Ardahan Üniversitesi, 2018). Bu bağlamda, önemli bir küresel sorun olan ve yaşamı önemli bir düzeyde etkileyen küresel ısınma gibi konularda etkili kararlar verilebilmeleri için bilimsel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlı ve geçerli yargılama ve değerlendirmede bulunmaları, eleştirel ve alternatif bakış açıları geliştirerek eleştirel düşünme becerilerini kullanarak fikir beyan etmeleri istenen ÇMÖ'ün, bu konuda topluma nasıl katkıda bulunabileceklerinin farkında olmaları beklenir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler kendilerini eleştirel olarak değerlendiremediklerinden topluma nasıl katkıda bulunabileceklerinin farkına varamazlar. ÇMÖ, toplum açısından etkili ve isabetli kararlar alabilmek (Markham, 2001) ve her şeyin daha karmaşık bir hale geldiği günümüzde, bireylerin sağlıklı, mutlu, üretken, kaliteli bir hayat sürdürebilmeleri için birçok becerinin yanında eleştirel düşünme eğilimlerini ve duygusal zeka düzeylerini geliştirmeleri gerekmektedir (Elder, 1997). Ancak Türkiye'de ÇM eğitim programlarında eleştirel düşünme becerilerini ya da duygusal zeka düzeylerini geliştiren bir ders içeriğine ulaşılamamıştır (Topal ve Arslan, 2010; Demir ve Yalçın, 2014). Oysa eleştirel düşünme becerisinin kazanımı ailede başlayıp, eğitimle gelişerek iş alanında ve toplumsal çevrede devam etmektedir. Bireylerin nedensellik boyutunda düşünmesine, değer yargılarının, istek ve duygularının farkına vararak bunları şekillendirip geliştirmesine olanak sağlamak için eğitimciler öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerine önem vermelidir (Elder, 1997). Bireyin bilgiyi sorgulayarak kabul etmesini, alternatif bakış açıları geliştirerek etkili kararlar almasını sağlayan eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır. Çünkü bilgi eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi eleştirel düşünme de geliştirilebilmektedir (Kökdemir, 2003). Bireyleri topluma kazandırma sürecinde bireylerin eleştirel düşünme becerileri ve davranışların belirlenmesinde büyük önem taşıyan duygusal zeka kavramına davranışların şekillendiği okul yaşamında yer verilmelidir (Bradberyy ve Greaves, 2006). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve duygusal zekasını geliştirmek için bir eğitim düzenleyen Kaya, Şenyuva ve Bodur (2017) hem eğitim öncesi hem eğitim sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekaları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmada, her iki becerinin gelişiminin uzun zaman gerektirdiğini belirtmişlerdir. Tekerek ve Tekerek (2017) ve Riemer (2003) ise çalışmalarında mühendislik eğitiminde duygusal zeka eğitiminin önemine değinmiştir. Mühendislik eğitimine duygusal zeka eğitiminin nasıl entegre edilebileceğini açıklamışlardır. Ancak literatürde ÇMÖ'nün duygusal zeka ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Küresel ısınmanın oluşum nedenleri hakkında fikir beyan etmede çeşitli değişkenlerin (sosyo-ekonomik durum, çevresel bilinç, çevresel bilgi, duygusal zeka, eleştirel düşünme eğilimi vb.) etkili olması, bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisinin ortaya konulması ihtiyacını doğurmaktadır.



Sonuç olarak, konunun önemine dikkatleri çekmek için ÇMÖ'den küresel ısınmanın nedenlerine yönelik iki farklı yaklaşımın eleştirel bir değerlendirmesini yapmaları, her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeleri küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu sorular yöneltilerek istenmiştir. Eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI – R) kullanılmıştır. Bu süreçte eleştirel düşünme eğilimi ile duygusal zeka düzeyi arasında bir ilişki bulunduğunu belirten literatür bilgisi ışığında (Kaya, Şenyuva ve Bodur, 2017; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Erdem, İlğan ve Çelik, 2013) Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'ni (GGSDZÖ) yanıtlamaları da öğrencilerden istenmiştir. Düşünme eğilim düzeyleri düşük ve orta olan öğrencilerin küresel ısınma nedenlerine yönelik her iki yaklaşımı nasıl değerlendirdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Düşük ve orta düzey düşünme eğilimleri olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri de göz önünde alınarak küresel ısınmanın nedenlerine yönelik iki farklı yaklaşımın eleştirel değerlendirmelerindeki benzer ve farklı noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ÇMÖ'nün küresel ısınma konusundaki görüşlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri açısından değerlendirilmesi için gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları şunlardır;

1. Çevre mühendisliği öğrencilerinin;
  - duygusal zeka düzeyleri nedir?
  - eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir?
  - demografik özelliklerine göre duygusal zeka puanları nasıldır?
  - demografik özelliklerine göre eleştirel düşünme eğilim puanları nasıldır?
  - duygusal zeka ve eleştirel düşünme eğilim puanları arasında ilişki var mıdır?
2. Düşük, orta ve yüksek düzey eleştirel düşünme eğilim puanları olan çevre mühendisliği öğrencilerinin duygusal zeka puanları arasında bir fark var mıdır?
3. Çevre mühendisliği öğrencilerinin küresel ısınma ve nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Düşük, orta ve yüksek düzey eleştirel düşünme eğilim puanları olan çevre mühendisliği öğrencilerinin küresel ısınma ve nedenlerine yönelik görüşlerinin benzer ve farklı yanları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma karma araştırma deseninin sıralı dönüşümsel tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma desenlerinde nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmanın her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağladığı belirtilmiştir. Çünkü araştırmaları karma yöntemle yapmak çalışmada çeşitleme (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity), gelişim (development), başlangıç (initiation) ve genişletme (expansion) sağlamaktadır. Bu özellikler de çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için önemlidir. Sıralı dönüşümsel

tasarım, geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına olanak sağlaması, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlaması açısından yararlıdır. Veri analizi genelde yorumlama ve tartışma kısımlarında birleştirilir. Bu nedenle, çalışmada araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlaması ve amaçlı örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmesi amacıyla karma araştırma yönteminin sıralı dönüşümsel tasarımı kullanılmıştır (Creswell, 2013).

### **Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri**

Bu araştırmanın yapıldığı, Ardahan Üniversitesi Mühendislik Fakültesi ÇM Bölümü'nde eğitim faaliyetleri 1 profesör, 3 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi ve 1 araştırma görevlisi tarafından yürütülmektedir. Bölüm 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci kabulüne başlamıştır. Ancak Lisans Yerleştirme Sınavı sonuçlarına göre tercih eden öğrenci sayısının yetersiz kalması üzerine 2015-2016 öğretim yılında YÖK Bölümü kapatma kararı almıştır. Bu nedenle, çalışmanın uygulandığı 2015-2016 bahar döneminde bölüm 2., 3. ve 4. sınıfta toplam 36 öğrenci ile eğitimine devam ediyordu.

Çevresel sorunların sürekli bir artış eğilimi göstererek küresel ölçekte tehlikeli boyutlara ulaşmış olması, üniversitelerin lisans eğitim programlarında ÇM bölümüne yer vermesi zorunluluğunu doğurmuştur. Dünyada "Çevre" başlığı; mühendislik lisans eğitimi hemen her üniversitenin bünyesinde yer almaktadır. Çevre mühendisleri Türkiye'de, kamu kurumlarında (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı vb.), üniversitelerde, TÜBİTAK gibi araştırma kurumlarında, belediyeler/yerel yönetimler ve ilgili kuruluşlarda (su kanalizasyon idareleri, arıtma tesisleri vb.) ve özel sektörde çalışma olanakları vardır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın birinci aşamasında ÇM Bölümü'nde öğrenim gören toplam 36 öğrenci çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğrencilerin 7'si 2. sınıf, 9'u 3. sınıf, 20'si 4. sınıfta öğrenim görmektedir ve 9'u kadın (% 25), 27'si erkektir (% 75). Öğrencilerden 26'sı 19- 24 (% 72.2), 8'i 25-30 yaşları arasındadır (% 22.2) ve 2'si 31 ve üstü yaşlarındadır. Öğrencilerden küresel ısınma kavramını ilk kez 10 ay önce duyduklarını belirtenler 4 (% 11.1) kişi, 1- 2 yıl önce duyduklarını belirtenler 6 (% 16.7) kişi, 3- 4 yıl önce duyduklarını belirtenler 9 (% 25) kişi, 5 ve üzeri yıl önce duyduklarını belirtenler 17 (% 42.1) kişidir. Küresel ısınma kavramını ilk kez 15'i (% 41.7) televizyonda, 10'u (% 27.8) okulda, 7'si (% 19.4) internette, 1'i (% 2.8) radyoda, 1'i (% 2.8) gazete/dergide ve 2'si (% 5.5) diğer kaynaklardan duyduklarını belirtmişlerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

Literatürde küresel ısınmanın nedenlerine yönelik iki farklı yaklaşımın eleştirel bir değerlendirmesinin yapılması, her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yanlarını görebilmek için gereklidir. ÇMÖ'den bu eleştirel değerlendirmeyi yapmaları küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu sorular yöneltilerek istenmiştir. Eleştirel değerlendirme yapmaları istenen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI – R) kullanılmıştır. Çünkü düşünme eğilim düzeyleri açısından küresel ısınma nedenlerine yönelik her iki yaklaşımı nasıl değerlendirdikleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu süreçte eleştirel düşünme ile duygusal zeka arasında bir ilişki bulunduğunu belirten literatür bilgisi ışığında (Andenoro ve Stedman, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Ghanizadeh ve Moafian, 2011; Erdem, İlğan ve Çelik, 2013; Kaya, Şenyuva ve Bodur, 2017) Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'ni (GGSDZÖ)

yanıtlamaları da istenmiştir. Öğrencilerin düşünme eğilimleri düşük ve orta olarak gruplandırılmaya çalışılmıştır. Düşük ve orta düzey düşünme eğilimleri olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri de göz önünde alınarak küresel ısınmanın nedenlerine yönelik iki farklı yaklaşımın eleştirel değerlendirmelerindeki benzer ve farklı noktalar belirlenmeye çalışılmıştır.

### ***Tanıttıcı Bilgi Formu***

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, tanıttıcı verilerin toplanması amacıyla literatür incelenerek geliştirilmiştir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Kalıpcı, Öztaş, Özdemir, 2010; Oğuz, Çakıcı, Kavas, 2011; Ünlü, Sever ve Akpınar, 2011; Ergin ve Özgürol, 2011; Erdem ve ark., 2013; Özyurt ve Özyurt, 2015). Form yaş, cinsiyet, sınıf, Ardahan Üniversitesi ÇM Bölümü'nde öğrenim görme yılı gibi sorulardan oluşmaktadır.

### ***California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI – R)***

California Eleştirel Düşünme Eğilimler Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory-CCTDI) Facione ve Facione tarafından 1992 yılında geliştirmiştir. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrası California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI – R) şeklinde adlandırılmıştır. CCTDI – R diğer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bireylerin eleştirel düşünme becerileri yerine buna yönelik eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekte toplamda altı alt boyut yer almakla birlikte, bunlar 12 maddeden oluşan açık fikirlik, 10 maddeden oluşan analitiklik, 9 maddeden oluşan meraklılık, 7 maddeden oluşan kendine güven, 7 maddeden oluşan doğruyu arama ve 6 maddeden oluşan sistematiklik alt boyutlarıdır. Ölçek 6'lı Likert tipinde tamamen katılıyorum, hiç katılmıyorum arasında 6'dan 1'e olacak şekilde puanlandırılarak hazırlanmıştır. Araştırmada bu ölçeğin olumlu ve olumsuz maddeleri belirlenmiş, elde edilen veriler toplam aritmetik ortalamalarına bakılarak değerlendirilmiştir. Buna göre; 1-1.83 arası hiç katılmıyorum, 1.84-2.66 arası katılmıyorum, 2.67-3.49 arası kısmen katılmıyorum, 3.50-4.32 arası kısmen katılıyorum, 4.33-5.15 arası katılıyorum ve 5.16-5.99 arası tamamen katılıyorum olarak yapılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .76 olarak, alt boyutların güvenilirlik katsayıları ise; analitiklik .76, açık fikirlik .76, meraklılık .60, kendine güven .69, doğruyu arama .49 ve sistematiklik .24 olarak hesaplanmıştır (Kökdemir, 2003). Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı Cronbach's alpha yöntemi ile değerlendirilmiştir. Cronbach alfa katsayıları eleştirel düşünme eğilimi için .86, açık fikirlik için .75, analitiklik için .79, doğruyu arama için .52, meraklılık için .82, kendine güven için .83, ve sistematiklik için .66 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### ***Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (GGSDZÖ)***

Bu ölçek Schutte ve ark. tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Ölçek ilk tasarlandığında 33 maddeden oluşmuştur. Daha sonra Austin ve ark. tarafından 2004 yılında güncellenen bu ölçek, son haliyle 41 maddeye çıkarılmıştır. Bu çerçevede yapılan güncelleme ile 1998 yılında ortaya konan ölçeğin bazı maddeleri ters soru olacak şekilde düzenlenmiş ve bir takım yeni sorular eklenmiştir. Ölçek 3 ana faktör ile ortaya konmaktadır. Bunlar; iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi'dir. Toplam 41 maddeden oluşan Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Tatar, Tok ve Saltukoğlu tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli Likert derecelleme ile "Kesinlikle Katılmıyorum" en solda 1 puan ile "Kesinlikle Katılıyorum" en sağda 5 puan arasında değerlendirilmektedir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı Cronbach's alpha yöntemi ile değerlendirilmiştir. Cronbach alfa katsayıları duygusal zeka toplam puanı için .84, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi için .65, duyguların

kullanımı için .35 ve duyguların değerlendirilmesi için .77 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin (duyguların kullanımı alt boyutu hariç) güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### ***Küresel Isınmayı Açıklayan İki Farklı Yaklaşım Ait Makalelere İlişkin Açık Uçlu Sorular***

**Birinci Makale:** Sıcaklık düzenli olarak yükseliyor. Her 10 yılda bir 0.2°C artıyor. İklim değişimi üzerine yapılan araştırmalarda, yerkürenin ikliminin pek de dengeli olmayan bir başka ifadeyle yükselen ve düşen sıcaklıkların görüldüğü bir süreçten geçtiğini gösteriyor. Gerek yerkürenin uzay boşluğundaki diğer gezegenlere ve Güneş'e göre konumu gerekse özgün geometrisi binlerce yıllık döngülere (Milankovitch döngüleri) tekabül eden olayları ve gelişmeleri mümkün kılmaktadır. Yaklaşık 100 000 yıllık bir süre içerisinde birbiriyle çakışan üç Milankovitch döngüsü büyük sıcaklık değişimlerine neden olmakta ve bu durum kutuplardaki buzullar üzerinde dramatik sonuçlar doğurmaktadır. Yaklaşık 13 000 yıl önce sona eren buzul çağına Kuzey Amerika'da ki buzulların erimesine neden olduğu, bunun dünya ikliminin belirlenmesinde en önemli rollerden birisine sahip okyanus akıntılarının olumsuz etkilediği de iklim değişikliği ile ilgili itibar gören en önemli teorilerden birisidir. 1700'lü yılların sonlarında ve 1800'lü yılların başlarındaki yanardağ patlamalarından oluşan kül ve SO<sub>2</sub> emisyonlarının iklimde neden olduğu değişiklikler yakın tarihli bilgiler olarak insanlık hafızasındaki yerini korumaktadır.

**İkinci Makale:** Sıcaklık düzenli olarak yükseliyor. Her 10 yılda bir 0.2°C artıyor. Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) 2013 yılında yayınladığı son değerlendirme raporuna göre; CO<sub>2</sub> ve CH<sub>4</sub> gibi sera gazlarının atmosferdeki konsantrasyonları sanayi devriminden bu yana mütemediyen artmaya devam etmektedir. Sanayi devrimi öncesi konsantrasyonuna kıyasla sadece CO<sub>2</sub>'deki artış bile % 40'lara ulaşmıştır. Bu artışlara paralel olarak atmosferik sıcaklık değerleri de doğal sera etkisinin oluşturması beklenen artışların kat kat üzerine çıkmıştır. Doğal kaynakların yanlış ve kontrolsüz kullanımı ve sürdürülebilir çevre yaklaşımlarının ekonomik kayguların gerisinde kalması, sorunu doğuran ve kronik boyutlara ulaştıran en önemli antropojenik nedenler olarak önümüzde durmaktadır. Gelecekte dünyamızı bekleyen senaryolara yönelik en gerçekçi projeksiyonlarda denizlerin seviyesinde 30 cm'ye varan yükselmelerden bahsedilmektedir. Bu bile küresel ısınmanın dramatik sonuçlarının doğmasına tek başına yetecek bir nedendir.

Yukarıdaki küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makaleler ve makalelere ilişkin açık uçlu sorular nitel araştırma desenine uygun olarak araştırmacılar tarafından, küresel ısınma nedenlerini açıklayan literatür incelenerek yapılandırılmıştır (Kovancılar, 2001; Peker ve Demirci, 2008; Demirbaş ve Pektaş, 2009; Braden, 2011; Gervais, 2016). Küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu sorular şunlardır;

1. Her iki makalenin aynı konu ile ilgili olarak yazılmış olmalarına rağmen tezlerinin birbirinden bu kadar farklı olmasını nasıl açıklıyorsunuz?
2. Küresel ısınma ile ilgili sahip olduğunuz bilgileriniz ışığında okuduğunuzda hangi makale size daha inandırıcı gelmektedir? Nedenlerini açıklayınız.
3. Bu makaleler sizin küresel ısınma nedenleri hakkındaki kanaatlerinizi yeniden düşünmenize neden oldu mu? Daha önceki kanaatleriniz hala aynı mı yoksa değişti mi? Cevabınızı açıklayarak yazınız.
4. Küresel ısınma üzerine bir seminer verecek olsaydınız, bu makalelerin herhangi birisinden mi yoksa her ikisinden de mi faydalanmayı tercih ederdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.
5. Küresel ısınma üzerine yukarıdaki makalelerde bahsedilen tezlerin tamamen dışında bir tezi olan üçüncü bir makale okursanız, konuya yaklaşımınız nasıl olur?

Sorularda öğrencilerin küresel ısınma nedenlerine yönelik açıklamalarda bulunan iki makalenin farklı yönlerini ayırt edip edemedikleri, hangi yaklaşımı küresel ısınmanın nedeni hakkında daha açıklayıcı buldukları, küresel ısınma hakkında neler bildikleri, bu konudaki kendi tezlerinin neler olabileceği ve bu kadar birbirinden farklı iki makaleyi okuduktan sonra yeniliğe açık ve açık fikirli olarak bu yaklaşımları kabul edip etmeyecekleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Kafkas Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için Ardahan Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dekanlığından yazılı izin alındıktan sonra araştırma, 15 Nisan ve 31 Haziran 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulanması sırasında öncelikle öğrencilere çalışmanın amacı, çalışmaya katılmalarının gönüllülük ilkesine dayalı olduğu ve çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı konularında bilgi verilmiştir. Ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması ise, amaçlı örnekleme yöntemine göre, form ve ölçeklerden elde edilen verilerin analizleri sonrasında CCTDI – R' den orta ve düşük puan alan öğrencilerle yürütülmüştür. Çünkü düşük ve orta düzey düşünme eğilimleri olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri de göz önünde alınarak küresel ısınmanın nedenlerine yönelik iki farklı yaklaşımın eleştirel değerlendirmelerindeki benzer ve farklı noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamaya da katılmaya gönüllülüğü devam eden orta düzey eleştirel düşünme eğilimi (ODEDE) olan 6 ve düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi (DDEDE) olan 9 öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci katılmıştır. Bu aşamanın 15 öğrenci ile sonlandırılma nedeni, her iki grupta da araştırma amacı ile ilgili verilere ve verilerin doygunluğuna ulaşılmış olmasıdır. Bu öğrencilerin el yazılarının okunaklı olamayabileceği düşünüldüğünden, araştırmacıların bilgisayarı üzerinde küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir.

### Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın ilk aşamasındaki verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, sayı, yüzdelik değerleri ve parametrik test varsayımlarını karşılaması nedeniyle pearson korelasyon, t-testi, ANOVA analizleri kullanılmıştır. İstatistiksel testlerin anlamlılık düzeyi için  $p < .05$  değeri kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcıların isimleri gizlenerek her bir katılımcıya yeni bir ad verilmiştir. Katılımcıların küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu soruları yanıtlamaları aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesi; içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeveye oluşturulması ve temaların belirlenmesinden sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarılarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Balcı, 2011). Analizler; öğrencilerin bilgisayar dosyası olarak yazdıkları yanıtlar tekrar tekrar okunarak ve temalara ait tablolar oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, öğrencilerin küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar, literatür ışığında değerlendirilmiştir. Üç araştırmacı tarafından üç farklı değerlendirme yapılarak kod ve temalar oluşturulmuş böylece nitel araştırma desenine uygun bir geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Balcı, 2011).



## Bulgular

Araştırmada ÇMÖ'nün, küresel ısınma konusundaki görüşlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma desenine uygun olarak niceliksel tanımlayıcı ve niteliksel araştırma özelliğine uygun bir şekilde gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin CCTDI – R ve GGSDZÖ'den aldıkları puanların dağılımı verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğrencilerin Puan Ortalamalarının Dağılımı (N=36)*

Ölçekler	Alt Boyutlar	Min- Max	Ortalama ve Standart Sapma
<b>California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği</b>	Açık fikirlilik	25-68	49.75±9.7
	Analitiklik	23-60	45.81±7.64
	Doğruyu arama	9-34	25.61±5.2
	Meraklılık	21-54	41.97±7.65
	Kendine güven	14-42	27.97±6.47
	Sistematiklik	15-36	25.64±5.09
	CCTDI – R Toplam Puanı	163-270	216.75±25.32
<b>Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği</b>	İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	32-56	47.28±5.47
	Duyguların kullanımı	17-29	24.67±3.21
	Duyguların değerlendirilmesi	26-58	42.14±6.66
	GGSDZÖ Toplam Puanı	133-198	165.64±16.25

Tablo 1'de CCTDI – R toplam puan ortalaması 216.75±25.32'dir. Ölçeğin alt boyutlarından açık fikirlilik 49.75±9.7, analitiklik 45.81±7.64, doğruyu arama 25.61±5.2, meraklılık 41.97±7.65, kendine güven 27.97±6.47 ve sistematiklik 25.64±5.09 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin GGSDZÖ toplam puan ortalaması ise, 165.64±16.25'dir. Bu ölçeğe ait alt boyutlardan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi 47.28±5.47, duyguların kullanımı 24.67±3.21 ve duyguların değerlendirilmesi 42.14±6.66 olarak saptanmıştır.

*Yapılan Normallik testinde Shapiro-Wilk istatistik sonucu eleştirel düşünme eğilim toplam puanı için .98 ve duygusal zeka toplam puanı için .95 olduğu saptanmıştır (p> .05). Her iki ölçek toplam puanının Skewness ve Kurtosis istatistik sonuçları -1.5 ve 1.5 değeri aralığında hesaplanmıştır (Eleştirel düşünme eğilim toplam puanı için Skewness = -.07 ve Kurtosis -.06; duygusal zeka toplam puanı için Skewness = -.11 ve Kurtosis -.98). Bir başka ifadeyle verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle yapılan istatistik analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır (Baykul ve Güzeller, 2013). Bu nedenle, yapılan tek yönlü varyans (ANAVO) analizi sonucunda öğrencilerin yaşlarına ve sınıflarına göre CCTDI – R ve GGSDZÖ ve bu ölçeklerin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında bir fark yoktur (p> .05). Yapılan t-testi analizi sonucunda ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre CCTDI – R ve GGSDZÖ ve bu ölçeklerin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında bir fark yoktur (p> .05). Tablo 2'de araştırma değişkenlerinin birbiriyle gösterdikleri pearson korelasyon katsayıları verilmiştir.*



**Tablo 2.**

*Öğrencilerin GGSDZÖ ile CCTDI – R Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Dağılımı (n=36)*

	GGSDZÖ							
	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi		Duyguların Kullanımı		Duyguların Değerlendirilmesi		GGSDZÖ Toplam Puanı	
	R	p	r	p	r	p	r	p
<b>Açık fikirlilik</b>	.13	.44	.62	.00*	.56	.00*	.51	.00*
<b>Analitiklik</b>	.74	.00*	.03	.88	.25	.14	.52	.00*
<b>Doğruyu arama</b>	-.05	.78	.36	.03*	.46	.00*	.32	.06
<b>Meraklılık</b>	.7	.00*	.14	.43	.17	.31	.49	.00*
<b>Kendine güven</b>	.71	.00*	-.05	.79	.27	.11	.48	.00*
<b>Sistematiklik</b>	.37	.03*	.34	.04*	.58	.00*	.57	.00*
<b>CCTDI-R</b>	.73	.00*	.42	.01*	.62	.00*	.81	.00*
<b>Toplam Puanı</b>								

r= Korelasyon katsayısı, \*p< .05

Tablo 2’de CCTDI – R toplam puanı ile GGSDZÖ toplam puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi arasında sırasıyla kuvvetli, kuvvetli, düşük ve orta düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur (p< .05). CCTDI – R alt boyutlarından açık fikirlilik ile GGSDZÖ toplam puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarından duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi arasında orta düzey pozitif korelasyonlar bulunmaktadır. CCTDI – R’nin alt boyutu analitiklik ile GGSDZÖ toplam puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında sırasıyla orta ve kuvvetli düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur. CCTDI – R’nin bir diğer alt boyutu doğruyu arama ile GGSDZÖ alt boyutlarından duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi arasında düşük düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur. CCTDI – R’nin diğer bir alt boyutu olan meraklılık ile GGSDZÖ toplam puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında sırasıyla düşük ve kuvvetli düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur. CCTDI – R alt boyutlarından kendine güven ile GGSDZÖ toplam puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında sırasıyla düşük ve kuvvetli düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur. CCTDI – R alt boyutlarından sistematiklik ise GGSDZÖ toplam puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi arasında sırasıyla orta, düşük, düşük ve orta düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur (p< .05). Tablo 2’de görülebileceği gibi değişkenler arasındaki anlamlı korelasyonlar .81 ila .34 arasında değişmektedir.

Kökdemir (2003) çalışmasında puanı 240’dan (40x6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300’den (50x6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu belirtmiştir. Bu nedenle, çalışmada eleştirel düşünme eğilimi 240 puanın altında kalan öğrenciler düşük, eleştirel düşünme eğilimi puanı 241 ve 300 arasında olanlar ise orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip olanlar grubuna dahil edilmiştir. Buna göre, katılımcıların %83.3 (n= 30) eleştirel düşünme eğilim düzeyi düşük ( $\bar{X}$ = 209.3, S= 20.09, ranj= 163- 238), %16.7 (n= 6) eleştirel düşünme eğilim düzeyi orta olarak ( $\bar{X}$ = 254, S= 12.23, ranj= 241- 270) gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplara göre, GGSDZÖ’den alınan puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 3’de ise, CCTDI – R’den düşük ve yüksek düzey puan alan öğrencilerin GGSDZÖ’den aldıkları puanlar açısından karşılaştırmaları verilmiştir.

**Tablo 3.**

*CCTDI – R’ den Düşük ve Yüksek Düzey Puan Alan Öğrencilerin GGSDZÖ’ den Aldıkları Puanlar Açısından Karşılaştırılması*

GGSDZÖ	CCTDI – R		İstatistiksel Analiz
	Düşük Düzeyde Eleştirel Düşünme Eğilimi (n=30)	Orta Düzeyde Eleştirel Düşünme Eğilimi (n=6)	
	X±SS	X±SS	
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	46.37±5.4	51.83±3.25	t= -2.38 p= .02
Duyguların kullanımı	24.43±3.22	25.83±3.13	t= -.98 p= .34
Duyguların değerlendirilmesi	40.87±6.08	48.5±6.09	t= -2.81 p= .01
GGSDZÖ Toplam Puanı	162.3±14.8	182.33±13.34	t= -3.07 p= .00

Tablo 3’teki DDEDE ve ODEDE’ e göre duygusal zeka puanlarının dağılımına baktığımızda, eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan öğrencilerin toplam duygusal zeka, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimleri orta olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu saptanmıştır (t değerleri sırasıyla t= -3.07, t= -2.38, t= -4.15, t= -2.81; p< .05). Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine göre duyguların kullanımı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t= -.98; p> .05).

### **Küresel ısınma İle İlgili Nitel Bulgular**

Araştırmanın ikinci aşamasında, ikinci aşamaya katılmaya gönüllülüğü devam eden, orta düzey eleştirel düşünme eğilimi (ODEDE) olan 6 ve düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi (DDEDE) olan 9 öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenciden küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi ile kodlanması ve ilgili temalara ulaşılması sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu temalardan her iki grubun ortak temaları; doğruyu aramada bütünü kavrayabilme, küresel ısınma nedenini çok faktörlü değerlendirebilme ve açık fikirliktir. Bu iki gruptan ODEDE olanların bir diğer teması küresel ısınma nedenlerine vurgu yapmadır. DDEDE olanların bir diğer teması ise küresel ısınmaya müdahalede bulunmadır. Bu nedenle her bir grubun dörder teması oluşmuş ise de toplamda beş tema elde edilmiştir.

#### ***Doğruyu Aramada Bütünü Kavrayabilme***

Küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu sorular sorularak on beş öğrencilerden eleştirel düşünme eğilimlerinin bir alt bileşeni olan doğruyu arama özelliğini kullanmaları istenmiştir. On beş öğrenci de verdikleri yanıtlarda bütünü kavrayabilmişler ve küresel ısınmayı bir çevre sorunu olarak değerlendirip, tek bir nedenle oluşamayacak boyutta bir sorun olduğunu tespit ederek, her iki makalenin de küresel ısınma nedeninin ayrı birer bileşeni olduğunu açıklamıştır. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

Küresel ısınma konusunda aslında iki makale bir bütün gibi ele alınmalı. Sonuçta hem tabiatın kendi döngüsü hem de insan(m) bu döngüye müdahalesi sonuca etki eden bir durum. (Mehmet)

Her iki makalenin de haklı yönlerinin olduğu kanaatindeyim. (Ayşe)

Her ikisinin de doğru ve yanlış gelen noktaları var. Çünkü iki makalede de anlatılanlar benim bakış açımaya göre doğru ve yanlış noktaları var. (Emine)

... anlaşılacağı üzere ikinci makalenin daha gerçekçi olduğu kanısını taşımaktayım. Bu demek değildir ki birinci makale tamamen safsatadan ibaret. Sadece birinci makalede daha küçük ve kontrol dışı etkiler üzerinde durulduğu, ikinci makaledeyse kontrollü büyük etkilerin varlığı söz konusudur. (Mustafa)

Bununla birlikte, her iki makalenin aynı konu ile ilgili olarak yazılmış olmalarına rağmen tezlerinin birbirinden bu kadar farklı olmasını nasıl açıklıyorsunuz şeklindeki birinci soruyu öğrenciler yanıtlarken, her iki makaleyi özetleme ve ana fikirlerinden bahsederek yanıtlama eğilimi göstermişlerdir. Ancak küresel ısınma nedenini çok faktörlü değerlendirme temasında da gözleneceği üzere bu soru ile alınmak istenen yanıt, diğer sorular yanıtlanırken açıklanmıştır. Kısaca birinci soruda öğrencilerin hepsi bütünü kavrayabilmişler fakat bu durumu açıklayamamışlardır. Öğrencilerin aşağıdaki ifadelerinden de küresel ısınma kavram yanlışlarına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu soruya ait öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

Birinci makalede güneş açısının hareketlerinin açı farklılığı sonucu buzulların eridiği belirti(li)rken, ikinci makalede sera gazlarının etkisiyle buzulların eridiği belirtilmiştir. (Fatma)

(Birinci) makale küresel ısınma ile ilgili binlerce yıl öncesi(nin) birikimlerimle ... sonucunda küresel ısınmanın olduğunu gösterirken, ikinci makale düzensiz tüketim sonucu (küresel ısınmanın) olduğunu gösterir. (Burcu)

Her ikisinde de aynı konu ele alınmış ama bana göre birinci makale daha mantıklı ... Nedeni ise yanardağların patlaması sonucunda atmosfere yayılan ... SO<sub>2</sub> gazının H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub> gazı ile birleşerek havanın soğumasına neden olup ekinlerin (zarar görmesinden) insanların ölümlerine neden olmuştur. Küresel ısınma (oluşumunda) yerçekiminin de çok etkisi vardır. Çünkü dünyanın geotik olması güneşe yakın olması buzulların çabuk erimesine sebep olmaktadır. İkinci makale de ise atmosfer ve okyanusların ısınması kar ve buzulların ortalama deniz seviyesinin artması atmosferdeki sera gazının artmasına neden olup insanlık için tehlikeli bir hal içermektedir. (Hasan)

... Birinci makalede buzul çağıyla mı ya da sıcaklıklarla mı yaşamın etkileeneceğinin belirsizliği, ikinci makalede ise bu etkileşimin mutlak sıcaklıkla olacağı üzerinde durulmuştur. İkinci makaledeki kaniya ulaşmak veya ulaşmamak, insanoğlunun seçeceği tavır belirleyicidir. (Mustafa)

Birinci makalede küresel ısınmanın sebebinin doğanın kendi kendine meydana getirdiği bir değişim olarak görmesini, insanın çevreye vermiş olduğu zararı görmezden gelen bir yaklaşım sergilediğini düşünüyorum. Doğal sebepler sonucu oluşmuş bir sorun olarak görerek insan etkisi hiçe sayan bir tutum sergilenmiştir. İkinci makalede ise küresel ısınmanın insan faaliyetleri sonucu ortaya çıktığı fikri(yle) olaya daha tarafsız bakıldığını düşünüyorum. Bu durum iki makalenin birbirinden farklı olmasına sebep olmuştur. (Ömer)

Öğrencilerin küresel ısınma kavram yanlışlarının olmaması, küresel ısınmayı tek bir nedenle oluşamayacak boyutta bir çevre sorunu olarak değerlendirmelerini sağlamıştır. Böylece öğrenciler, küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşımın da küresel ısınma nedeninin ayrı birer bileşeni olduğunu açıklamışlar ve doğruyu aramada bütünü kavrayabilmişlerdir. Öğrencilere göre, küresel ısınma nedenine tarafsız bakılmazsa insanın çevreye vermiş olduğu zarar görmezden gelinecektir. Küresel ısınmanın bir nedeninin insanların yaşam tarzlarının olması savını kabul etmek ya da etmemek, küresel ısınmanın olumsuz etkilerinin oluşup oluşmamasında ya da artıp artmamasında belirleyici olacaktır.

### **Açık Fikirlilik**

Araştırmanın ikinci aşamasına katılan tüm öğrenciler verdikleri yanıtlarda samimi bir şekilde küresel ısınma konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu, bu makalelerle bu konu hakkında yeni şeyler

öğrendiklerini ve daha fazla şey öğrenme isteklerinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

İkisinden de faydalanmak isterdim. Birincisi kesin ölçümlere dayandırılmış iken ikincisinde ise sera gazlarından kaynaklı olduğunun yanında destek veren kurum ve kuruluşlarda var. (Fatma)

... küresel ısınma ile ilgili bilgilerim eksik olduğuna ve küresel ısınmanın bizim yaptıklarımızla da ilişkili olduğunda(n) daha dikkatli olmam gerektiğini hatırlattı... .. İkisinden de faydalanmayı düşünürüm sonuçta ikisi de doğru ve yararlı... (Burcu)

İlk makaledeki konular hakkında daha önce pek bir bilgiye sahip olmadığım için ikinci makaledeki faktörlere ek olarak küresel ısınmaya neden olan başka etmenlerin de olduğunu düşünürüm artık. (Mehmet)

Bu iki farklı bakış açısını okuduktan sonra küresel ısınma ile ilgili belgeseller izledim ve yazılar okudum ... makaleleri de yararlı buldum açıkçası. (Ayşe)

Bunlardan ve ekstra kaynaklardan yararlanırdım çünkü bir konuda ne kadar eskiye dönük bilgi olursa o kadar günümüze kadar değişimleri görürüz ... her ikisinde önemli ve bilinmesi gereken yazı olduğunu düşünüyorum. Ne kadar bilgi o kadar farklı düşünceyi dile getirir. (Rasim)

Farklılıklar tabii ki olur. Çünkü bilmediğim bilgiler yer alıyor içerisinde ya da ilk kez duyduğum bilgiler var. Bundan dolayı oturup yeniden düşünürüm. (Emine)

Kesinlikle her iki makaleden de yararlanırdım. Dediğim gibi ikisi bir birini tamamlıyor. Biri olmadan sadece diğeri ile verilecek seminer eksik kalırdı. (Tuğrul)

Sadece çözüm yolları hakkındaki düşüncelerimin haklılığının ve bu konu üstünde kendimi geliştirmem gerektiği hissi kuvvetlenmiş oldu. Farklı çözüm yolları aramakta buna dahil. (Mustafa)

Ayrıca, öğrenciler bizim bu temaya ulaşmamızı sağlayan yanıtlarında duygularını da belirtme eğilimi göstermişlerdir. Küresel ısınmanın nedeninin insan yaşam tarzıyla ilgili olduğunu öğrenmek kaygılanmalarına, küresel ısınmayı açıklayan farklı yaklaşımlar olduğunu öğrenmek ve bu yaklaşımları bilmemek şaşırmalarına neden olmuştur. Bu duygular küresel ısınmayı çok faktörlü değerlendirmeleri yönünde öğrencilerin açık fikirli olmalarını sağlamış, öğrenmeleri daha kalıcı olmuş ve konuya hassasiyetleri artırmıştır. Bu nedenle öğrenciler çevreye zarar vermemek için yaşam tarzlarına dikkat edeceklerini, küresel ısınmayı açıklayan başka yaklaşımları araştıracaklarını ve küresel ısınma ile ilgili araştırmalara dahil olmak istediklerini açıklamışlardır. Öğrenci görüşleri şöyledir;

Üzülüm açıkçası. İnsnaların bu kadar çıkarları için doğayı satabileceklerini okudum. Olaya daha farklı gözle bakmamı sağladı diğer farklı görüşlü makaleler. (Ayşe)

Küresel ısınma ile ilgili kendi bilgilerimle birinci makale daha cazip geliyor. (Hasan)

Bu makaleler küresel ısınmanın gerçekleştiği kanaatimi (netleştirdi). Durumun gitgide daha vahim duruma geldiğini gösteriyor. (Volkan)

Bu konular ne kadar gündemde tutul(ursa) insanların o kadar düşüncesini ve çevre için duyarlılığını artırıyor. (Rasim)

... bu yüzden her zaman böyle bir araştırmanın içerisinde olmak isterim... bu araştırmaları okuduktan sonra bilimsel olarak öğrendiğim bilgiyle şaşırardım ve daha fazla kalıcı oldu. Bu konuyla ilgili herhangi birşey duyarsam daha fazla ilgimi çekicek hassasiyeti kazandırdı. (Gül)

Teori kurmayı veya kurulan teorileri okumayı yorumlamayı ve onların üzerine düşünmeyi severim. ... O nedenle üçüncü, dördüncü, beşinci .... makaleler, kitaplar yazılacak ve hepsinde az ya da çok doğru bilgiler olacak. İşin ilginç yanı da bence şu; bu konuda kimse doğru bir kestirimde bulunamaz çünkü bahsedilen olayı etkileyen birden çok sistem var ve her sisteme etki eden bir sürü sonuçları kestirilemeyen faktör var. (Tuğrul)

Öğrencilerin açık fikirlilik eğilimi göstermeleri bilgi eksikliklerini görmelerini, yeni bilgiler öğrenmelerini, yeni bilgilere ulaşma isteklerini ve konu ile ilgili duyarlılıklarını etkilemiştir. Çünkü küresel ısınma nedenlerini açıklayan farklı yaklaşımları ve küresel ısınma sorununa yönelik farklı çözüm yollarını aramak istediklerini açıklamışlardır. Bir öğrenci küresel ısınma konusu ne kadar gündemde tutulursa insanların bu konudaki düşüncelerini ve çevre için duyarlılıklarını o kadar artıracaklarını belirtmiştir. Ve böylece durumun önemi toplum tarafından kavranabilecektir.

### ***Küresel Isınma Nedenini Çok Faktörlü Değerlendirme***

Doğruyu aramada bütünü kavrayabilme ve açık fikirlilik eğilimleri ile on beş öğrenci de küresel ısınmayı birçok faktör nedeniyle oluşan bir sorun olarak değerlendirebilmiştir. Bu temaya ulaşmamızı sağlayan öğrenci görüşleri şunlardır;

İlk makaledeki konular hakkında daha önce pek bir bilgiye sahip olmadığım için ikinci makaledeki faktörlere ek olarak küresel ısınmaya neden olan başka etmenlerin de olduğunu düşünürüm artık. (Mehmet)

İklim değişimi konusunda çok fazla tartışmalar bulunsa da, küresel boyutta ortaya çıkan değişimin aslen insan davranışlarından kaynaklandığı ya da söz konusu doğal değişimin insan müdahalesi sonucu hızlandığı söylenebilir ... doğa sürprizlerle dolu kesin yargılara ulaşmak mümkün değil tahminlerde ya yakın geçmişe dayanarak ya günümüze bakılarak yapılıyor ki bunlarda da değişimin kaynağı doğa mı insan mı olarak tartışmalara dahil ediliyor... (Ayşe)

... üçüncü tez olarak ikisini de birleştirerek farklı kara, okyanus ve sera etkisinin birbirleri ile birleştiği noktaları bulurdum. (Osman)

Küresel ısınma üzerine okuduğumuz makalelerden ikisi de küresel ısınmanın kaynaklarını açıklıyor. (Volkan)

Üçüncü bir makale farklı bakış açısı ve parametrelerle benzer etkileri farklı yollarla ortaya çıkarıp daha fazla değerlendirme imkanı sağladı... (Mustafa)

Üçüncü bir makale, insan ile çevre(nin) birbiyle olan daha sıkı ilişki(sini) (açıklıyorsa) ... bu konuya daha eğilimli olurum. (Murat)

Öğrenciler kesin yargılara varmayarak, küresel ısınmayı birçok faktör nedeniyle oluşan bir sorun olarak değerlendirmiş ve böylece her iki makalenin savlarının küresel ısınmayı daha iyi değerlendirmelerini sağladığını belirtmiştir. Ancak bir üçüncü savın da olabileceği düşüncesini unutmamaları gerektiğini açıklamışlardır. Yani doğruyu aramada bütünü kavrayabilme ve açık fikirlilik eğilimleri küresel ısınma nedenini çok faktörlü değerlendirmeye olanak sağlarken, küresel ısınma nedenini çok faktörlü değerlendirme eğilimi de açık fikirlilik ve sonuçta doğruyu aramada bütünü kavrayabilme eğilimlerini etkilemiştir.

### ***Küresel Isınma Nedenlerine Vurgu Yapma***

Küresel ısınma nedenlerine vurgu yapma temasına, orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan altı öğrencinin görüşlerinden ulaşılmıştır. Bu öğrenciler, küresel ısınmada insanın önemli bir aktör

olduğunu ifade ederek küresel ısınma nedenlerine vurgu yapmışlardır. Orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan öğrenciler yanıtlarında modernleşmeye, sanayileşmeye, politikalara, tüketim çılgınlığına, para kazanma hırsına değinmişlerdir. Bu öğrencilerden ikisi küresel ısınmada insanın önemli bir aktör olduğunu ifade ederken, küresel ısınmaya bu kadar çok değişkenin etki etmesi nedeniyle kesin yargılara varılamayacağını da vurgulamıştır. Temayla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

... (küresel ısınmayı) tüketim çılgınlığı ve daha fazlasını elde etme güdüsü açıkça ortaya çıkmaktadır. Bunların sonucunda dünyamız küresel ısınma ve bunun gibi birçok mesele ile karşı karşıyadır. İnsan bu durumun en keskin bileşenidir... (Mustafa)

... çevreye olan etkilerin insan eliyle olduğu, atmosferin döngüsünü kaldıramadığının sonucudur... .. aşırı tüketim ve bilinçsiz tüketimin çevre sorunlarına yol açtığı söylenebilir... (Murat)

Zira geçmişten günümüze dünyayı gözden geçirdiğimizde çevre sorunlarının insanın çevreye hükmetmesiyle başladığını görüyoruz... .. Gelişmek ve büyümek uğruna atmosfere salınan sera gazları olsun, su kaynaklarının bilinçsizce kullanımı olsun, ormanların tahrip edilerek dünyanın ormansızlaşmasına yol açmak gibi birçok sebep küresel ısınmayı tetiklemiş ve arttırmıştır... (Ömer)

Bu konuda kimse doğru bir kestirimde bulunamaz çünkü bahsedilen olayı etkileyen birden çok sistem var ve her sisteme etki eden bir sürü sonuçları kestirilemeyen faktör var. Bu kadar çok değişkenli bir denklemde doğru sonucu bulmak bence imkansız. (Tuğrul)

Bu makalelerin ortak özelliği en fazla belki de etkileri yaratan sorunlar olması ... .. (insanın) dolaylı ya da direk, isteyerek ya da istemsiz bir şekilde küresel ısınmaya etkisi fazladır. İnsanların teknolojik ilerleme(yle) doğaya etkileri küresel ısınmanın en büyük sonuçları bence... .. Küresel ısınmanın modernleşme çabısından teknolojik yarıştan ve para politikasından kaynaklandığını düşünüyordum ve hala bu fikirdeyim... Dünyanın kendi kendine yarattığı problemler ve sadece insanların dünya üzerindeki haricinde birçok problem daha olabilir... (Gül)

Orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan öğrenci görüşleri, insanın teknolojik ilerlemeler sonucunda dünyaya hükmetmesiyle başlayan, gelişmek ve büyümek için gerçekleştirilen bilinçsizce tüketimin, tabiata zarar verdiğini, çevre kirliliğine neden olduğunu ve sonuçta küresel ısınmada insanın önemli bir aktör olduğunu belirtmektedir.

### ***Küresel Isınmaya Müdahalede Bulunma***

Küresel ısınmaya müdahalede bulunma temasına ise, düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi olan dokuz öğrencinin görüşlerinden ulaşılmıştır. Bu öğrenciler küresel ısınmaya müdahalede bulunma gereksinimine değinmişlerdir. Onlar da küresel ısınma nedenlerinden birinin insan faaliyetlerinin olduğunu, bu faaliyetler yerine alternatif çözüm yolları üretilebileceğini ve böylece küresel ısınma sürecinin yavaşlatılabileceğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşleri şunlardır;

“...Önlem almamız gereken bir konu, (küresel ısınma) sonucunda kuraklık, çevre felaketleri ve ekolojik denge bozulmaları oluşur... .. Kesin sonuçlar veren bilgiler ve küresel ısınmanın günümüz açısından olumlu ve olumsuz sonuçlarından gerekli bilgiler içermesini ve küresel ısınmayı azaltacak uygulamaların yapılması için insanların eğitilmesi gerektiği konusu üzerinde durulmasını isterdim. Çevre kirliliğine neden olan faktörler üzerinde durulmalı ve en aza indirme planları uygulanmalı.” (Fatma)

“küresel ısınmanın bizim yaptıklarımızla da ilişkili olduğunda daha dikkatli olmam gerektiğini hatırlattı” (Burcu)

“...insan kaynaklı olan etkenlere alternatif çözüm yolları üretilebilir... İnsanların küresel ısınma, dünya, doğa ve çevre üzerindeki etkileri; oluşan olumsuz sonuçlar, olumsuz sonuçlara karşı alınacak önlemleri konu alırdım.” (Tarık)



Küresel ısınmayı yavaşlatabiliriz bu elimizde. (Ayşe)

Toplumun her kesiminin en kısa sürede bu konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğinin ve düzenleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi lazım. (Volkan)

Düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi olan öğrenciler, küresel ısınma nedenlerinden birinin insan faaliyetleri olması nedeniyle bireysel olarak ve toplum olarak daha dikkatli olmamız gerektiğini, çevre kirliliğine neden olan faktörler üzerinde durulması ve çevre kirliliğini en aza indirme planlarının uygulanması gerektiğini açıklamışlardır. Bunu yaparken toplumun bilinçlendirilmesinin önemine değinmişlerdir.

### Tartışma

Çalışmanın nicel aşamasında, 36 çevre mühendisliği öğrencisinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük seviyede, duygusal zeka düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasına katılan 15 öğrencinin doğruyu aramada bütünü kavrayabildikleri, açık fikirli oldukları, küresel ısınmanın nedenini çok faktörlü değerlendirebildikleri, küresel ısınmayı bir çevre sorunu olarak algıladıkları ve modernleşme, sanayileşme, uygulanan politikalar, tüketim çılgınlığı, para kazanma hırsı gibi nedenlerle bu sorunda insanın önemli bir aktör olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Küresel ısınma kavramını ilk kez öğrencilerden 15'i (%41.7) televizyonda, 10'u (%27.8) okulda, 7'si (%19.4) internette duyduklarını belirtmişlerdir. ÇMÖ'nün küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin oluşmasında medyanın önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda da öğrencilerin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin oluşmasında medyanın rolünün büyük olduğu belirtilmiştir (Şenel ve Güngör, 2009; Aksan, 2011).

Küresel ısınmayı açıklayan iki farklı yaklaşıma ait makalelere ilişkin açık uçlu sorular sorularak eleştirel düşünme eğilimlerinin bir alt bileşeni olan doğruyu arama özelliğini kullanmaları 15 öğrenciden istenmiştir. Ancak öğrenciler eleştirel düşünme eğilimlerinin bir alt bileşeni olan açık fikirlik özelliğini de ortaya koyarak yeni öğrendikleri bilgiyi mantık süzgecinden geçirerek doğruluğunu kabul etmişlerdir. Öğrenciler verdikleri yanıtlarda bütünü kavrayabilmişler ve küresel ısınmayı bir çevre sorunu olarak değerlendirip, tek bir nedenle oluşamayacak boyutta bir sorun olduğunu tespit ederek, her iki makalenin de küresel ısınma nedeninin ayrı birer bileşeni olduğunu açıklamışlardır. Benzer şekilde, Yenilmez ve Yolcu (2007) yaratıcılığı teşvik etmede tek doğru cevaba odaklanmamak, belirsiz durumlar yaratmaktan kaçınmamak, sürekli mantıklı cevaplar beklememek gibi önerilerde bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın ve buna benzer tek cevabı olmayan çevre sorunlarının bulunduğu uygulamalarda öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemede önemli bir yoldur. Bununla birlikte, her iki makalenin aynı konu ile ilgili olarak yazılmış olmalarına rağmen tezlerinin birbirinden bu kadar farklı olmasını nasıl açıklıyorsunuz şeklindeki birinci soruyu öğrenciler yanıtlarken, her iki makaleyi özetleme ve ana fikirlerinden bahsederek yanıtlama eğilimi göstermişlerdir. Ancak küresel ısınma nedenini çok faktörlü değerlendirme temasında da gözleneceği üzere bu soru ile alınmak istenen yanıt, diğer sorular yanıtlanırken açıklanmıştır. Kısaca birinci soruda öğrenciler bütünü kavrayabilmişler fakat bu durumu açıklayamamışlardır.

Bulgularda küresel ısınma kavramı yanlışlarına sahip olmadıkları verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır. Yükseköğretimde ÇMÖ'nin yaşadıkları şehir veya ülkede meydana gelen çevresel kirliliğin boyutlarından haberdar olduklarını ve çevreyle ilgili edinmiş oldukları bilgileri çerçevesinde çevreye karşı duyarlı bir yaklaşım içerisinde olduklarını açıklamışlardır (Kalıpcı ve ark., 2010). Önder

(2015), çevre eğitimi alan bölümlerin çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevreci dünya görüşlerinin daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda çevre derslerinin, üniversitelerin bütün fakültelerinde, bölümlerin ve sınıfların yapısına uygun olarak verilmesi önerisinde bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin de küresel ısınmaya sebep olan faktörler ve alınacak tedbirler konuları hakkında sahip oldukları bilginin yeterli seviyede olmadığı ve bu konu hakkında çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Şenel ve Güngör, 2009; Özdemir, 2010). Ancak, ilköğretim ders programlarında güncel ve önemli gelişmelerin yer verilmesi önemlidir. İlköğretim programlarında, çevre eğitimine yönelik konular bulunmakla birlikte, küresel ısınma konusuna pek fazla bahsedilmemiştir. Aslında bu konuda ilk olarak bilgilendirilmesi gereken kişiler çocuklar olmalıdır. Çocukların çevre bilinçlerinin ve duyarlılıklarının geliştirilmesi çevre sorunlarını tanımaları ve anlamaları ile mümkündür (Yardımcı ve Kılıç, 2010).

ÇMÖ' nin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre CCTDI – R ve GGSDZÖ ve bu ölçeklerin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında bir fark saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Tekerek ve Tekerek (2017) çalışmasında mühendislik öğrencilerinin duygusal zeka puanlarında yaş ve cinsiyet açısından önemli bir farklılık olmadığını ve mesleki kötümserlik sahibi olmayan öğrencilerin duygusal zeka puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu konularda daha fazla çalışma yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Eroğlu (2012) da fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin deney ve gözlemi bilimin temel unsurları olarak nitelendirdiklerini, bilimsel bilginin farklı faktörlerin etkisinde değişebileceğine yani bilimsel bilginin değişebileceğini öğrendiklerini saptamıştır. Çalışmalarda farkındalık düzeyinin, eğitim düzeyine paralel olarak artış gösterdiği saptanmıştır (Şenel ve Güngör, 2008; Kılınc ve ark., 2008; Erkal ve Yertutan, 2009; Orbay ve ark., 2009; Yardımcı ve Kılıç, 2010; Aydın, 2010). Ünlü ve ark. (2011) çalışmasında öğrencilerin akademik bilgi düzeylerinin yetersizliğine rağmen, algı boyutundaki farkındalıklarının ve duyarlılıklarının yüksek olduğunu, bu durumun, duygu ve düşünceler açısından yeterliliğin, bilişsel bakımdan ise yetersizliğin göstergesi olduğunu belirtmiştir.

ÇMÖ' nin küresel ısınma hakkında farkındalık ve duyarlılıklarını küresel ısınma nedenlerine vurgu yapma ve küresel ısınmaya müdahalede bulunma temalarında gözlemleyebiliriz. Eleştirel düşünme eğilimleri orta ve düşük düzey olmasına rağmen bu farkındalık ve duyarlılıkların nasıl oluştuğunu; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile duygusal zeka alt boyutları iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi arasında sırasıyla kuvvetli, kuvvetli, düşük ve orta düzey ilişkiler olmasından kaynaklanabileceğini açıklayabiliriz. Eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan öğrencilerin duygusal zeka, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimleri orta olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu nicel araştırma bulgularına benzer şekilde nitel bulgulardaki açık fikirlilik temasında ÇMÖ, küresel ısınma konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu, küresel ısınma hakkında yeni şeyler öğrendiklerini ve daha fazla şey öğrenme isteklerinin oluştuğunu belirtmişlerdir (Volkan, Hasan, Mehmet'in belirttiği gibi). On beş öğrenci açık fikirlilik temasına ulaşmamızı sağlayan yanıtlarında duygularını da belirtme eğilimi göstermiştir. Bu durum, yeni bir görüşü kabullenirken yani açık fikirlilik eğilimi aktifken duygusal zekanın da bu sürece dahil olduğunu düşünmemizi sağlayabilir. Yani açık fikirli olan öğrencilerin yeni bir konu öğrendiklerinde düşüncelerine duygularının da eşlik ettiği, bu süreçte duyguların kullanımının ve duyguların değerlendirilmesinin yapıldığı ve sonuç olarak öğrencilerde açık fikirliliği devam ettirici bir duygu olan daha fazla şey öğrenme isteğinin oluştuğu anlaşılmaktadır. Böylece hem nicel bulgular hem nitel bulgular öğrencilerin duygularını değerlendirdiklerini ve duygularını yeni duygular, davranış ve düşünceler oluşumunda kullandıklarını göstermektedir. Cüceloğlu (1993) ise, eleştirel düşünen kişinin, kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri dikkatle dinlediğini ve farklı düşüncelerden yararlanarak ilk düşüncesini zenginleştirdiğini, açık fikirli ve bağımsız olduğunu belirtmiştir. Açık fikirli ve bağımsız olan kişi, özgür ve diğerlerinden

farklı kararlar alma konusunda kendine güven ve bu kararların sorumluluğunu üstlenen biridir. Kendine güven duygusu eleştirel düşünmenin yetilerinden biridir. Kişinin kendine güven duygusunun gelişmiş olması aynı zamanda duygusal zeka yetilerinden öz gerçekleştirmeye sahip olduğunun da göstergesidir. Bu nedenle, duygusal zekası gelişmiş olan birey açık fikirli, bağımsız ve özgüvene sahip olur (Bradbery ve Greaves, 2006). Yapılan literatür incelemesinde ÇMÖ' nin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve duygusal zeka düzeylerinin arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Literatürde örneklem grubu ÇMÖ' nin olmasa da bu çalışmayla benzer bulgular gösteren eleştirel düşünme eğilimlerinin ve duygusal zeka düzeylerinin arasında bir ilişki olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Küçük, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Certel ve ark., 2011; Torun, 2011; Erdem ve ark., 2013). Ergin ve Özgürol (2011) da duygusal zekası yüksek olan öğrencilerin bilimsel tutumlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Özyurt ve Özyurt (2015) elektrik-elektronik mühendisliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Biz araştırmacılar tarafından, öğrencilerin çalışmaya aydınlatılmış onam sonrasında gönüllülük esası ile katılmaları açık fikirli ve yeniliklere açık oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Öğrenciler, çalışma sonrasında da bu aktiviteden doyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan katılımcının bu konudaki ifadesi şöyledir; *"...bu yüzden her zaman böyle bir araştırmanın içerisinde olmak isterim... bu araştırmaları okuduktan sonra bilimsel olarak öğrendiğim bilgiyle şaşırdım ve daha fazla kalıcı oldu. Bu konuyla ilgili herhangi bir şey duyarsam daha fazla ilgimi çekicek hassasiyeti kazandırdı."* (Gül). Öğrencilerin küresel ısınma konusundaki bilimsel çalışmalara katılmaları ve mesleki bilgi kazanmaları duygusal zeka gelişimleri ve dolayısıyla eleştirel düşünme eğilimleri açısından önemli olabileceği düşünülebilir. Ya da duygusal zeka düzeyi bilimsel çalışmalara katılmaları ve mesleki bilgi kazanmalarında etkili olabilir. Örneğin, Paris'te 2015 yılında imzalanan küresel ısınmaya karşı iklim değişikliği anlaşması toplantısı gibi toplantılara (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2018) veya Kyoto Protokolünün imzalandığı Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi 3. Taraflar Konferansı'na katılım gibi (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2009) katılımlar duygusal zekası daha yüksek kişiler tarafından tercih ediliyor olabilir. Tekerek ve Tekerek (2017) çalışmasında, yüksek duygusal zekaya sahip öğrencilerin mühendislik mesleğine benzeyen bir hobiye sahip oldukları için TÜBİTAK organizasyonları gibi organizasyonlara katılabileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini artırmak için farklı aktiviteler organize edilmelidir önerisinde bulunmuştur. Bu organizasyonlara katılmak, mühendislik öğrencilerinin mühendislik mesleği ile ilgili tecrübe kazanmasına, alanlarının uygulamalarını görmelerine, araştırma geliştirme ve üretme geliştirme aktivitelerine katılmalarına olanak sağlamaktadır. Gerçek bir çevre problemi kullanılan bir çalışmada ise, çevre probleminin öğretmenler tarafından bilimsel yaratıcılığı geliştirmeye yönelik bir etkinlik olarak kullanılmasının hem bilimsel yaratıcılığı geliştirmede, hem nitelikli çevre eğitimi vermede yararlı olabileceği belirtilmiştir (Öz-Aydın ve Ayverdi, 2014). Öz Aydın (2013) gerçek bir çevre probleminin kullanıldığı otantik öğrenme tekniğinin, çevre ile ilgili üst düzey beceriler olan değer yargısı oluşturma ve çevreye dönük girişimciliğe bağlı katılım becerilerinin artırılmasında oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Bu becerilerin kazanımı demek nitelikli çevre eğitimi verildiği anlamına gelmektedir.

Düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi olan dokuz öğrenci görüşünden ulaşılan küresel ısınmaya müdahalede bulunma temasında öğrenciler, toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini, küresel ısınma nedenlerinden birinin insan faaliyetleri olduğu için bu faaliyetler yerine alternatif çözüm yolları

üretilebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Özdemir (2010) ve Aksan (2011)' nın çalışmasında, öğrencilerin küresel ısınmanın olası sonuçlarından endişe duydukları ve çevresel problemler konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, küresel ısınmaya karşı, hem bireysel hem de ülkeler bazında önlemler alınması, insanlara eğitim verilerek insanların bilinçlendirilmesi ve herkesin üzerine düşen görevi yapması gerektiği görüşünün hakim olduğu belirtilmiştir. Çevre sorunlarının en büyük kaynaklarından biri de insanların bilinçsizce davranışlarıdır. Bu konuda alınabilecek en büyük önlemlerden biri, insanları daha bilinçli ve daha duyarlı hale getirmektir. Çevre sorunları ile mücadele etmenin bir yolu da verilecek kaliteli bir çevre eğitimidir (Güney, 2004; Şenel ve Güngör, 2009). Kalıpçı ve ark. (2010) da ÇMÖ' nin bilgi sahibi oldukları konulardaki bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirerek çevre dostu davranışlara dönüştürdüklerini, konu hakkında bilgisi olmayanların ise çevreye karşı olumlu davranışta bulunamadığını belirtmiştir. Oğuz ve ark. (2011) ise ÇMÖ' nin çevre ile ilgili konularda farkındalık ve duyarlılık seviyesinin okudukları sınıflardan bağımsız olduğunu ve çevresel sorunlar ve kaynakların korunması konusunda kavramsal olarak bilgi sahibi olsalar da gündelik yaşamlarında tutum ve davranış biçimlerinin aynı seviyede olmadığını saptamıştır. Ertürk, Uçar, Yıldırım, Karaman ve Ertekin (2017) ise, üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarının, eko-girişimcilik eğilimlerini etkilediğini saptamıştır. Öğrenciler, sürdürülebilir çevre için eko-girişimciliğin önemli olduğunu ve gelecekte de çevreye duyarlı bir alanda girişimde bulunmayı düşündüklerini ve yapacakları girişimin doğal çevre üzerinde yaratacağı olası olumsuz etkileri en aza indirmeyi bir görev ve kurumsal bir sorumluluk olarak görececeklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada, doğal çevrenin korunması amacıyla çevre kuruluşlarının girişimcilere yaptıkları destek ve yardımların eko-girişimcilik eğilimini daha fazla artıracacağı konusunda olumlu bir algının olduğu ortaya çıkmıştır. Çevresel sorunlarla karşı karşıya olan doğal bir ortam için çevre kontrol stratejilerinin oluşturulması, doğal sistemin devamlılığı için gereklidir. Etkin ve faydalı stratejiler oluşturabilmek için strateji oluşturacak grubun çevresel farkındalık düzeyinin göz önünde bulundurulması gerekir. Çevre eğitimi almanın ve çevre kirliliğine günlük hayatta şahit olmanın çevresel farkındalığı olumlu yönde etkilediği ancak doğadan geçimlik fayda sağlamanın çevresel farkındalığı olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Kayım, 2011). Sonuç olarak, lisans programlarında çevre ile ilgili verilen derslerin tutum ve davranışları yönlendirmedeki etkinliğinin sorgulanması gerektiği ve yükseköğretim kurumlarında çevre eğitimi konusunda ulusal strateji ve politikalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, ÇM bölümü eğitim müfredatında küresel ısınma konusunda güncel literatür takip edilerek güncellenebilir. Öğretim üyeleri ve görevlileri rol modeli olarak lisans eğitimleri boyunca öğrencilere kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırılabilir (Güleç vd., 2012; Tunca vd., 2015).

Doğruyu aramada bütünü kavrayabilme, küresel ısınmanın nedenini çok faktörlü değerlendirme ve orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan altı öğrenciye ait küresel ısınma nedenlerine vurgu yapma temalarında öğrencilerin küresel ısınmayı bir çevre sorunu olarak algıladıklarını ve bu sorunda insanın önemli bir aktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler yanıtlarında modernleşmeye, sanayileşmeye, uygulanan politikalara, tüketim çılgınlığına, para kazanma hırsına değinmişlerdir (Ömer, Mustafa, Gül'ün belirttiği gibi). İnsanların çıkarları doğrultusunda bilimsel yöntemleri ve teknolojiyi kullanmaları doğal afetlerden çok daha etkili olan ve insanın, doğanın gücünün karşısında yapay ve etkin bir güç haline gelmesine neden olmuştur (Kızıroğlu, 2001). Hızlı nüfus artışı ve beraberinde ortaya çıkan beslenme, enerji, sağlık ve eğitim problemleri, sanayileşme, çarpık kentleşme, canlı türlerinin azalması, kirliliğin artması ve iklim değişiklikleri önemli çevre sorunları arasındadır. Çevre kavramının son zamanlarda kazandığı yeni boyutlar göz önünde bulundurulduğunda, ulusal ve uluslararası düzeyde insan ve çevre arasındaki etkileşim yeni yaklaşımlarla bir daha ele alınmalıdır (İnanç ve Kurgun, 2000). 1987 yılında Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan "Ortak Geleceğimiz Raporu" sürdürülebilir kalkınma için önemli bir dönüm



noktası olmuştur. Rapor, çevre ve ekonomik kalkınmanın entegrasyonunda uluslararası işbirliğini ortaya çıkarmış, bölgesel ve küresel toplantılar düzenlenmesi için çağrıda bulunmuştur. 1992 tarihinde Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde Birleşmiş Milletler tarafından düzenlenen, Çevre ve Kalkınma Konferansı, sürdürülebilir kalkınma kavramının yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır (UNESCO, 2002). Çevre ile ilgili sorunları anlayıp çözüm getirebilmek çevre eğitimi ile mümkündür (Özdemir ve Yapıcı, 2010). Eren, Aygün, Chabanov, Akman (2016), literatür ile paralellik gösteren araştırma sonuçlarında mühendislik fakültesi kadın öğrencilerinin ekolojik ayak izi ortalamalarının, erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. En yüksek ekolojik ayak izine sahip olan öğrenciler, 3,5 değeri ile jeofizik mühendisliği öğrencileri olurken, en düşük ayak izine sahip olanlar ise, 2,37 ile inşaat mühendisliği öğrencileri olmuştur. ÇMÖ' nin ortalama ekolojik ayak izi 2,90' dır. Ayrıca çalışmaya katılan mühendislik fakültesi öğrencilerinin ekolojik ayak izlerinin Türkiye ve dünya ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Öz-Aydın ve Ayverdi' e (2014) göre, üstün yetenekli öğrenciler çevre problemine yönelik çözüm önerilerinde bilimsel anlamda daha yaratıcıdır. Çevre sorunları ve çözümlerini desteklemek amacıyla yapılacak etkinlikler bireysel yaratıcılığın desteklenmesi yanında sonuçları toplumları etkileyen nitelikli bir çevre eğitiminin gerçekleşmesine de önemli katkı sağlayacaktır. Nitelikli bir çevre eğitimi oluşturmadaki bu adım, bireylerin çevre konusunda bilinç geliştirmesine ve dolayısıyla çevre sorunlarını oluşturan bireyler olmamalarına, aynı zamanda var olan çevre sorunları için alternatif çözüm fikirleri oluşturabilmelerine bilgi ve yaratıcılık açısından destek verebilir.

Düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi olan dokuz öğrenci ise küresel ısınmaya müdahalede bulunma gereksinimine değinmiştir. Orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan altı öğrenci, küresel ısınma nedenlerine vurgu yaparak küresel ısınmada insanın önemli bir aktör olduğunu ifade etmiştir. Bu iki grup arasındaki yaklaşım ve tutum farkı temaların oluşturulma sürecinde öğrencilerden alınan ek bilgilerle açığa çıkmıştır. Düşük düzey eleştirel düşünme eğilimi öğrenciler sorun tespit edildiğine göre bir sonraki basamak olarak sorunu çözmeye yönelmemiz gerektiğini belirtmiştir. Orta düzey eleştirel düşünme eğilimi olan öğrenciler ise, araştırmacıların sordukları soruların sorunun nedenine yönelik olduğunu bu nedenle yanıtlarının küresel ısınma nedeni çerçevesinde gerçekleştiğini ve bu makalelerde sadece iki farklı bakış açısının olduğunu, bu konuda detaylı bir araştırma yapmadan sorunun sınırlarının çizilemeyeceğini belirtmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel aşamasında, 36 çevre mühendisliği öğrencisinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük seviyede, duygusal zeka düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasına katılan 15 öğrencinin doğruyu aramada bütünü kavrayabildikleri, açık fikirli oldukları, küresel ısınmanın nedenini çok faktörlü değerlendirebildikleri, küresel ısınmayı bir çevre sorunu olarak algıladıkları ve modernleşme, sanayileşme, uygulanan politikalar, tüketim çılgınlığı, para kazanma hırsı gibi nedenlerle bu sorunda insanın önemli bir aktör olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. ÇMÖ' nin eleştirel düşünme eğilimi ile duygusal zeka alt boyutları iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi arasında sırasıyla kuvvetli, kuvvetli, düşük ve orta düzey ilişki saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan öğrencilerin toplam duygusal zeka, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimleri orta olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu nicel araştırma bulgularına benzer şekilde nitel bulgulardaki açık fikirlilik temasında ÇMÖ, küresel ısınma konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu, küresel ısınma hakkında yeni şeyler öğrendiklerini ve daha fazla şey öğrenme isteklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yani açık fikirli olan öğrencilerin yeni bir konu öğrendiklerinde

düşüncelerine duygularının da eşlik ettiği, bu süreçte duyguların kullanımının ve duyguların değerlendirilmesinin yapıldığı sonuç olarak öğrencilerde açık fikirliliği devam ettirici bir duygu olan daha fazla şey öğrenme isteğinin oluştuğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışma sonucunda, araştırmacıların ÇMÖ' nin eleştirel düşünme eğilim ve duygusal zeka düzeylerini tanımlayan daha geniş bir örneklemede daha ileri çalışmalar yapması önerilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve duygusal zeka düzeylerinin geliştirilmesi için eğitim programları planlanabilir ve öğrenci bu programlara katılım için teşvik edilebilir. ÇM bölümü eğitim müfredatı küresel ısınma konusunda güncel literatür takip edilerek güncellenebilir. Öğrencilere, öğretim üyeleri ve görevlileri rol modeli olarak lisans eğitimleri boyunca kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırılabilir.



## Kaynaklar / References

- Aksan, Z. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki algıları ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ardahan Üniversitesi, (2018). Bölüm Tanıtımı. 10 Haziran 2017 tarihinde <https://www.ardahan.edu.tr/birim.aspx?id=1002046> sitesinden alınmıştır.
- Aydın, F. (2010). Secondary school students perceptions towards global warming: A phenomenographic analysis. *Scientific Research and Essays*, 5(12), 1566-1570.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zeka*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bradberry, T. ve Greaves, J. (2006). *Duygusal zekanızı keşfedin*. S. Kubilay (Çev.). İstanbul: Truva Yayınları.
- Braden, G. (2011). *Deep truth*. New York City: Hay House INC.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirbaş, M. ve Pektaş, M. H. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilgili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195-211.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Elder, L. (1997). Critical thinking the key to emotional intelligent. *Journal of Developmental Education*, 21(1), 40-41.
- Erdem, M., İlğan, A. ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.
- Eren, B., Aygün, A., Chabanov, D. ve Akman, N. (2016). Mühendislik öğrencileri ekolojik ayak izinin belirlenmesi. *Uluslararası Mühendislik ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 7-12.
- Ergin, D. Y. ve Özgürol, M. B. (2011). *Bilimsel tutum ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Erkal, S. ve Yertutan, C. (2009). Kişilerin küresel ısınmanın nedenlerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *H.Ü. Sosyolojik Araştırmalar e- Dergisi*, 13 Ekim 2016 tarihinde <http://www.e-dergi.hacettepe.edu.tr/arsiv.htm> sitesinden alınmıştır.
- Eroğlu, B. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki informal muhakemeleri üzerinde bilimin doğasının etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, Ö. G. İ. E., Uçar, U. M., Yıldırım, M. N., Karaman A. ve Ertekin, S. (2017) Öğrencilerin çevre duyarlılığının eko-girişimcilik eğilimleri üzerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(63), 526-538.

- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2011). Critical thinking and emotional intelligence: Investigating the relationship among EFL learners and the contribution of age and gender. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(1), 23-48.
- Gervais, F. (2016). Anthropogenic CO2 warming challenged by 60-year cycle. *Earth-Science Reviews*, 155, 129-135.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* B. S. Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güney, E. (2004). *Çevre sorunları coğrafyası* (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- İnanç, N. ve Kurgun, E. (2000). Çevre eğitimi ve halkın bilinçlendirilmesi. *V. Uluslar arası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi*, Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (1992). *Eleştirinin eleştirisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kalıpçı, E., Öztaş, H. ve Özdemir, C. (2010). Çevre mühendisliği öğrencilerinin çevre ile ilgili bilgilerini günlük yaşama uygulayabilme düzeyleri. *Blacksea-Karadeniz Dergisi*, 2(5), 41-53.
- Kaya, H., Şenyuva, E. ve Bodur, G. (2017). Developing critical thinking disposition and emotional intelligence of nursing students: A longitudinal research. *Nurse education today*, 48, 72-77.
- Kayım, F. (2011). *Çevre kontrol stratejilerinin oluşturulmasında çevresel farkındalığın etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kılınç, A., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (2008). Turkish students' ideas about global warming. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(2), 89-98.
- Kızıroğlu, İ. (2001). *İnsan ve çevre ikilemi, ekolojik potpuri*. Ankara: Takav Yayıncılık.
- Kovancılar, B. (2001). Küresel ısınma sorunun çözümünde karbon vergisi ve etkinliği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8(2), 8-19.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Markham, U. (2001). *%100 düşünce gücü ve bellek geliştirme*. A. Ülger (Çev.). İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-98.
- Oğuz, D., Çakıcı, I. ve Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 34-39.
- Orbay, K., Cansaran, A. ve Kalkan, M. (2009). Öğretmen adaylarının küresel ısınmaya bakış açısı. *S.Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 85-97.
- Önder, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde çevre eğitimi gereksiniminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öz-Aydın, S. ve Ayverdi, L. (2014). BİLSEM'e kayıtlı olan ve olmayan öğrencilerin çevre sorununa çözüm önerilerinin bilimsel yaratıcılık açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 25-41.

- Öz Aydın, S. (2013). The effect of an authentic learning environment on creating conceptual awareness in environmental education, shaping value judgments and increasing participation levels. *The New Education Review*, 33(3), 261-271.
- Özdemir, C. (2010). *Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Özyurt, H. ve Özyurt, Ö. (2015). Problem solving skills and critical thinking dispositions of electric/electronic engineering students: Case of Karadeniz Technical University. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1124-1142.
- Peker, O. ve Demirci, M. (2008). İklim değişikliğinin bilim ve ekonomi perspektifinden analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-251.
- Riener, M. J. (2003). Integrating emotional intelligence into engineering education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2(2), 189-194.
- Stedman, N. L., & Andenoro, A. C. (2007). Identification of relationships between emotional intelligence skill and critical thinking disposition in undergraduate leadership students. *Journal of Leadership Education*, 6(1), 190-208.
- Şenel, H. ve Günör, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin ve kavram yanılgılarının tespiti. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1207-1225.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tekerek, M. ve Tekerek, B. (2017). Emotional intelligence in engineering education. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 88-95.
- Topal, M. ve Arslan, E. I. (2010). Türkiye'de çevre mühendisliği bölümleri ve eğitimi. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 34-49.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, (2009). *Kyoto protokolü: Birleşmiş Milletler iklim değişikliği çerçeve sözleşmesine yönelik protokol*. 10 Haziran 2017 tarihinde <http://iklim.cob.gov.tr/iklim/AnaSayfa/Kyoto.aspx?sflang=tr>. sitesinden alınmıştır.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı, (2018). *Paris Anlaşması*. 10 Haziran 2017 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/paris-anlasmasi.tr.mfa>. sitesinden alınmıştır.
- UNESCO, (2002). *Education for sustainability from rio to johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. 10 Haziran 2017 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Ünlü, İ., Sever, R. ve Akpınar, E. (2011). Türkiye'de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1):39-54.
- Yardımcı, E. ve Kılıç, B. G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 1122-1136.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zeka ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yao, X., Yuan, S., Yang, W., Chen, Q., Wei, D., Hou, Y., Zhang, L., Qiu, J., & Yang, D. (2018). Emotional intelligence moderates the relationship between regional gray matter volume in the bilateral temporal pole and critical thinking disposition. *Brain Imaging and Behavior*, 12(2), 488-498.
- Tunca, N., Şahin, A. S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.

#### Yazarlar

Dr. Bahanur MALAK AKGÜN, psikiyatri hemşireliği alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında toplum ruh sağlığı, psikososyal hemşirelik uygulamaları, tükenmişlik, duygusal zeka, duygusal emek, duygusal habitus, hemşirelik habitusu, stres, stresle başetme, ruh sağlığı alanında yasal ve etik konular, hasta hemşire iletişimi yer almaktadır.

Dr. Necla BARLIK, çevre mühendisliği alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında su ve atıksu arıtımında fizikokimyasal prosesler yer almaktadır.

Mustafa AKGÜN, çevre mühendisliği alanında öğretim görevlisidir. Çalışma alanları arasında uzaktan algılama, coğrafi bilgi sistemleri, ağır metal kirliliği yer almaktadır.

#### İletişim

Bahanur MALAK AKGÜN, Ardahan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Yenisey Yerleşkesi, Çamlıçatak Mevkii, 75000 Ardahan/Türkiye.  
e-mail: [bahanurmalakakgun@ardahan.edu.tr](mailto:bahanurmalakakgun@ardahan.edu.tr)

Necla BARLIK, Ardahan Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Yenisey Yerleşkesi, Çamlıçatak Mevkii, 75000 Ardahan/Türkiye.  
e-mail: [neclabarlik@ardahan.edu.tr](mailto:neclabarlik@ardahan.edu.tr)

Mustafa AKGÜN, Ardahan Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Yenisey Yerleşkesi, Çamlıçatak Mevkii, 75000 Ardahan/Türkiye.  
e-mail: [mustafaakgun@ardahan.edu.tr](mailto:mustafaakgun@ardahan.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** In the literature, there are studies indicating that global warming is a natural result or is an environmental problem. While these researches are being evaluated, despite critical assessment is believed to be made, it should be noted that the thoughts and feelings in a relationship with each other. To get accurate decisions, emotional intelligence and critical thinking are stated to be developed together. Therefore, this study aimed to evaluate the evaluation of the views of the students from environmental engineering on global warming in terms of critical thinking trends and emotional intelligence levels.

**Methodology.** The study is planned in accordance with the mixed method's sequential transformational design. Conducted in accordance with descriptive and qualitative research feature in conformity with the joint research design, at the first stage of this study students were asked to respond Information Form, California Critical Thinking Disposition (CCTDI – R) and Revised Schutte Emotional Intelligence (RSEIS) scales. In the second stage of the study, fifteen students who volunteered to attend the second stage, have answered open-ended questions about articles of two different approaches to explain global warming.

**Results and Recommendations.** In the findings, a total of 36 students from the department of environmental engineering volunteered to participate in the study. In the first stage of the study, fifteen of the students (41.7 %) stated that they heard the concept of global warming on TV for the first time. Ten of the students (27.8 %) stated that they heard the concept of global warming in school for the first time. Seven of the students (19.4 %) stated that they heard the concept of global warming on the internet. The media is an important factor in the formation of information about global warming.

The average score of CCTDI - R was  $216.75 \pm 25.32$ . On sub-dimensions of this scale, open-mindedness level was found to be  $49.75 \pm 9.7$ , analyticality level was found to be  $45.81 \pm 7.64$ , accuracy level was found to be  $25.61 \pm 5.2$ , curiosity level was found to be  $41.97 \pm 7.65$ , self-confidence level was found to be  $27.97 \pm 6.47$  and systematicity level was found to be  $25.64 \pm 5.09$ . The average score of RSEIS was also  $165.64 \pm 16.25$ . On sub-dimensions of this scale, optimism / mood state regulation level was found to be  $47.28 \pm 5.47$ , the use of emotion level was found to be  $24.67 \pm 3.21$  and evaluation of emotion level was found to be  $42.14 \pm 6.66$ .

Respectively strong, strong, low and moderate positive correlations were found between CCTDI – R total score with RSEIS total score and also sub-dimensions of this scale like optimism / mood state regulation, the use of emotion, and evaluation of emotion ( $p < .05$ ). It was found out that students with low critical thinking disposition have lower total emotional intelligence, optimism / mood state regulation and evaluation of emotion levels than students having moderate critical thinking disposition. In addition, there was no difference between the mean scores of CCTDI - R and the sub-dimensions of these scales according to the age, gender and class of the students ( $p > .05$ ). There was also no difference between the mean scores of GGSDZÖ and the sub-dimensions of these scales according to the age, gender and class of the students ( $p > .05$ ).

In the second stage of the study, a total of fifteen students, six of who were medium-level critical thinking tendencies and nine students who had low-level critical thinking tendency. Fifteen students have answered open-ended questions about articles of two different approaches to explain global warming. We did content analysis and descriptive analysis of the answers given by the students. Themes which can be reached from the responses of the students with low and moderate critical thinking disposition to open-ended questions about about articles of two different approaches to



explain global warming are the understanding of whole in searching of truth, open-mindedness and multifactorial assessment of the causes of global warming. Another theme of those who have moderate critical thinking disposition from those two groups is the emphasis on the causes of global warming. Another theme of those who have low-level critical thinking disposition is to intervene to global warming.

While environmental engineering students were answering questions, they are required to use the truth-seeking feature, a subcomponent of their critical thinking tendencies. As understood from the responses, students realized all of the causes of global warming and evaluated global warming as an environmental concern. The students stated that they learned new things about this subject with articles of two different approaches to explain global warming and there was a desire to learn more about global warming. And also, they stated that their knowledge of global warming is scarce. As understood from the answers, they do not have conceptual misconceptions about global warming.

They determined that it is a problem that can not occur for a single reason. And that both scenarios are separate components of the cause of global warming. Both scenarios explained that the cause of global warming is a separate component. Although the students' critical thinking tendencies are moderate and low, they have become aware of global warming. We can explain that respectively strong, strong, low and moderate positive correlations were found between emotional intelligence and critical thinking tendencies. In addition, students have also tended to express their feelings in responding that lead us to reach the open-mindedness theme.

Students tend to Express their emotions in their answers that lead us to the theme of open-mindedness. This can ensure that when we accept a new view, that open-mindedness tends to be active and that emotional intelligence is also involved in this process. Nevertheless, the students with low critical thinking disposition found to have significantly lower levels of total emotional intelligence, optimism / mood regulation, and emotion evaluation than the students with moderate critical thinking disposition (t values respectively  $t = -3.07$ ,  $t = -2.38$ ,  $t = -4.15$ ,  $t = -2.81$ ;  $p < .05$ ). Cüceloğlu (1993) says that people who use a critical thinker listens carefully to different thoughts than his or her own thoughts and enriched the first thought by taking advantage of different thoughts. And also, they are independent. For this reason, the individual with developed emotional intelligence becomes open-minded and independent. Ergin and Özgürol (2011) also found that students with high emotional intelligence had higher scientific attitudes.

Another theme of those who have moderate critical thinking disposition from those two groups is the emphasis on the causes of global warming. They have stated that man is an important actor in global warming. And also, these students have emphasized modernization, industrialization, politics, consumption frenzy, and ambition to make money in their answers. In doing so, they stated that the society should be raised awareness. And also, another theme of those who have low-level critical thinking disposition is to intervene to global warming.

Another theme of those who have low-level critical thinking disposition is to intervene to global warming. They said that one of the causes of global warming was human activities and that alternative solutions can be produced instead of these activities. They said also that society needed to be conscious. Another theme of those who have moderate critical thinking disposition from those two groups is the emphasis on the causes of global warming. The difference in approach and attitude between these two groups became apparent with additional information from the students during the creation of the themes.



We asked them that how do you explain how these are so different from each other, even though both scenarios are written on the same topic? We could not get a clear answer to the question. They summarized both scenarios and explained scenarios' main theme. The answers to be asked with this question are explained when the other questions are answered. Consequently, in the first question, the students could realize all of the causes of global warming, but they could not explain this situation.

Consequently, in order to increase students' critical thinking disposition and emotional intelligence level of students, it has been proposed that Training programs can be planned, the educational.

## Eğitim Örgütlerinde İnfomal İletişim Araçları Olarak Söylenti ve Dedikodunun Yönetimi

Management of Gossip and Rumor as Informal Communication Tools in Educational Organizations

Beyza Himmetoğlu\*

Damla Ayduğ\*\*

Coşkun Bayrak\*\*\*

### To cite this article/Atf için:

Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2018). Eğitim örgütlerinde infomal iletişim araçları olarak söylenti ve dedikodunun yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 62-85. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s.3m

Öz. Bu çalışmanın temel amacı; Eskişehir il merkezindeki resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin okullardaki söylenti ve dedikodunun yönetimine ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 15 okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre söylenti ve dedikoduların nedenlerine ilişkin dile getirilen görüşler arasında; kıskançlık, kişiler arası farklılıklar, kişiler arası sorunlar, bilgi eksikliği, kurumsal ve yönetsel nedenler ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin söylenti ve dedikodular karşısında tercih ettikleri tutum ve davranışların; iletişime açık olmak, açıklama yapmak, ilgisiz davranmak ve işini düzgün yapmak gibi davranışlarda yoğunlaştığı görülmüştür. Okullardaki söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel yönetilebileceğine ilişkin dile getirilen görüşler arasında ise; oto-kontrol mekanizması olarak, personeli tanıma aracı olarak ve rekabeti artırarak performans artışı sağlamak için kullanmak yer almaktadır

**Anahtar Kelimeler:** Söylenti, dedikodu, okul yöneticileri

**Abstract.** The main aim of this study is to examine the opinions and experiences of school principals, who work at schools in Eskişehir, about the management of rumor and gossip in schools. The study was designed by using phenomenological method, one of the qualitative study methods. The participants of study consisted of 15 school principals and vice principals. Data, collected with semi-structured interviews, were analyzed with content-analysis method. The results showed that important reasons of rumor and gossip in schools are jealousy, individual differences, interpersonal problems, information gaps, organizational and managerial reasons. The most preferred attitudes and behaviors by participants to deal with rumor and gossip are open communication, giving explanations and ignoring the rumor. The methods mentioned by participants to utilize rumor and gossip effectively are using it as a self-control mechanism, to recognize the characteristics of staff, to increase performance by increasing competition.

**Keywords:** Rumor, gossip, school principals

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.01.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.09.2018

Kabul Tarihi: 25.09.2018

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr](mailto:beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr) ORCID: [0000-0003-0757-232X](https://orcid.org/0000-0003-0757-232X)

\*\* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [damlaaydug@anadolu.edu.tr](mailto:damlaaydug@anadolu.edu.tr) ORCID: [0000-0001-8348-5098](https://orcid.org/0000-0001-8348-5098)

\*\*\* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [cbayrak@anadolu.edu.tr](mailto:cbayrak@anadolu.edu.tr) ORCID: [0000-0001-5524-5206](https://orcid.org/0000-0001-5524-5206)

## Giriş

Örgütlerde gerçekleştirilen işlerin önemli bir bölümü, bireyler arasında etkin bir iletişimin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Örgütsel ve yönetsel süreçlerin etkili bir şekilde sürdürülmesinde gerekli bilgi akışının sağlanmasına aracılık eden örgütsel iletişim, formal ve informal iletişim olmak üzere iki ayrı şekilde gerçekleşmektedir (Kraut, Fish, Root ve Chalfonte, 1990). Formal örgüt yapısından kaynaklanan formal iletişim, emir ve talimat gibi, önceden belirlenmiş kurallara dayalı iletişim kanalları ile gerçekleşen örgütsel iletişim türünü ifade etmektedir (Atak, 2005, s.62). Formal iletişim genellikle örgütün hiyerarşik olarak üst basamaklarında yer alanlar ile daha alt basamaklarda yer alanlar arasında kurulan örgütsel iletişim türü olarak nitelendirilebilir (Solmaz, 2003, s.1). İnfomal iletişim ise örgütün hiyerarşik yapısının ve emir-komuta zincirinin dışında kalan, örgüt üyelerinin birbirleri arasında geliştirdikleri sosyal ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan, önceden belirlenmiş kurallara dayalı olarak değil, doğal olarak gelişen örgütsel iletişim türünü ifade etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.107; Solmaz, 2006, s.564). İnfomal iletişimin temel işlevleri; sosyal ihtiyaçların giderilmesi, monotonluğa karşı koyma, formal kanallardan elde edilemeyen bilgilere ulaşma, başkalarının davranışlarını etkileme (Mosley, Pitteri ve Megginson, 1996, s.332) ile sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme (Wexley ve Yukl, 1984, s.83) şeklinde özetlenebilir. İnfomal iletişim, örgütlerde bireysel ve sosyal işlevler sunmasına rağmen, örgütsel düzeyde olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. İnfomal ilişkiler örgütün gücünü azaltabilmekte, kaos ve kargaşaya neden olabilmekte veya örgütü oluşturan bireyler arasında düşmanlık duygularının yayılmasına yol açabilmektedir (Çağlar, Uğurlu ve Güneş, 2013, s.2). Örgüt için işlevsel olduğu kadar olumsuz sonuçlara da yol açabilen informal iletişimin en yaygın şekillerinden birini söylenti ve dedikodu mekanizması oluşturmaktadır (Solmaz, 2004, s.120). Bu bağlamda örgüt ortamında söylenti ve dedikoduların işlevsel sonuçlarından yararlanabilmek, işlevsel olmayan sonuçlarını olabildiğince azaltmak adına bu informal iletişim türlerinin tanınması ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Söylenti, kişiler arası informal iletişim ile yayılan, doğruluğundan şüphe duyulan ve kaynağı belirsiz bilgileri içermektedir. Örgüt ortamında söylentiler, genellikle belirsizlik ve değişim dönemlerinde ağızdan ağıza yayılan, ilgi çekici, doğrulanma veya kanıtlanma olanağı olmayan bilgiler olarak nitelendirilmektedir (Alport ve Postman, 1947, Akt. Houmanfar ve Johnson, 2004, s.119; DiFonzo, Bordia ve Rosnow, 1994, s.50; Rosnow ve Kimmel, 2000, s.122-123). Söylenti ile yayılan bilgiler güncel veya ilgi çeken konularla ilgili, insanların inanmak istedikleri bilgilerden oluşmaktadır (Knapp, 1944, s.22-23; Difonzo ve Bordia, 1997, s.330). Tanımlardan yola çıkarak söylentilerin temel özelliklerini üç başlık altında özetlemek olanaklıdır. Birincisi, söylentiler, kaynağı ve yönü belli olmayan, somut kanıtlara dayanmayan bilgilerden oluşmaktadır. İkincisi, söylentiler, yayıldığı grubun ortak ilgisine dayanan konuları içermektedir. Buna örnek olarak, yönetim politikası ile ilgili değişikliklerin gerçekleşmek üzere olduğu bir örgütte, örgüt üyelerinin kendilerini ilgilendiren değişiklikler hakkında daha fazla söylenti üretmesi verilebilir. Söylentilerin üçüncü özelliği ise genellikle güvenilir bilginin olmadığı veya bilgi eksikliği yaşanan durumlarda yayılmalarıdır (Difonzo vd., 1994, s.50-52). Söylentiyi, örgütteki birey veya gruplar arasındaki diğer informal paylaşımlardan ayıran en önemli özelliğin, örgütü ilgilendiren konulardaki kaynağı belli olmayan bilgileri içermesi olduğu çıkarımında bulunmak olanaklıdır. Söylenti bu özelliği ile formal iletişimin eksikliklerini tamamlayan bir araç olarak nitelendirilebilir.

Söylenti genellikle açıklamak, meşrulaştırmak ve önemli konularla ilgili anlamlı bilgiler sağlamak için kullanılmaktadır (Pendleton, 1998, s.74). Bu işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, söylentilerin ortaya çıkmasındaki temel etmenin formal iletişim eksikliği olduğu görülmektedir. Örgütlerde formal kanallar aracılığı ile edinilemeyen bilgilerin oluşturduğu boşluk, söylentilerle doldurulmaya

çalışılmaktadır (Solmaz, 2004, s.121). Formal bilgi eksikliği olan bir konu ile ilgili söylentilerin oluşmasında bu konunun, grup için önemli olması da etkilidir (Difonzo ve Bordia, 1997, s.330). Söylentilerin oluşması sürecinde bilgi eksikliği ile birlikte olumsuz olayların gerçekleşeceği yönündeki endişeler (Difonzo vd., 1994, s.53; Guerin ve Miyazaki, 2006, s.24) ve birbiriyle çelişen bilgi ve ifadelerin artması da yer almaktadır (Dessler, 1998, s.441). Söylentilerin yayılmasına ortam hazırlayan durumlar da, oluşmasına yol açan durumlara benzer şekilde belirsizliğin ve endişenin yaygın olduğu durumlardır. Bunun yanında söylentinin inandırıcı olması, mantığa uygun olması ve çok sık tekrarlanması da yayılmasını kolaylaştıran etmenler arasında yer almaktadır (Difonzo vd., 1994, s.53-54). Bu açıklamalar doğrultusunda üyeleri ilgilendiren konularda gerektiği gibi bilgilendirme yapmayarak ve üyelerin talep ettiği açıklamaları onlardan esirgeyerek belirsizlik ve endişenin artmasına yol açan yöneticilerin, söylentilerin ortaya çıkması ve yayılmasında önemli etkileri olduğunu söylemek olanaklıdır.

Alanyazında söylenti ile birlikte ele alınan, bazen birbirleri ile karıştırılarak bazen de benzerlik ve farklılıklarına vurgu yapılarak kullanılan kavram dedikodudur. Bu durumun nedeni, söylenti ve dedikodunun temel düzeydeki benzerlikleri nedeniyle bireylerin zihinlerinde ortak çağrışımlar oluşturması şeklinde ifade edilebilir. Dedikodu, bazı yazarlar tarafından arkadaşlar arasındaki günlük veya boş konuşma olarak tanımlanırken (Rosnow, 2001, s.204); kötü niyetli bilgilerin, güvenilir bir kaynağa sahip olmayan veya doğru olmayan bilgilerin yayılması şeklinde olumsuz ifadelerle de tanımlandığı görülmektedir (Dodig-Crnkovic ve Anokhina, 2008). Dedikodunun; sosyal (Erol ve Akyüz, 2015, s.154), dini ve kültürel (Houmanfer ve Johnson, 2004, s.118) açıdan olumsuz bir kavram olarak nitelendirilmesine karşın, örgütsel alanyazında hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir olgu olarak ele alındığı görülmektedir. Bu tanımlarda dedikodu genellikle, iki veya daha fazla bireyin, orada bulunmayan birey veya gruplar hakkında sahip oldukları bilgileri veya kendi yorumlarını paylaşması şeklinde ifade edilmektedir (Kurland ve Pelled, 2000, s.429). Dedikodunun varlığından söz edebilmek için en az üç insanın dahil olduğu bir süreç gerekmektedir. Bu durum da dedikodunun sosyal bir etkinlik olarak anılmasına neden olmaktadır. Bu sosyal etkinliğin hem anlatıcı, hem dinleyici hem de hakkında dedikodu yapılan kişiye etkileri olması olası bir durumdur (Witteck ve Wielers, 1998, s.190). Böyle bir etkinin yanında dedikodunun sosyal bir etkinlik olarak nitelendirilmesi, bireyler ve gruplar için bir sosyalleşme aracı olarak kullanıldığı ve onları birbirine bağlama gibi bir işleve sahip olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Dedikodunun ortaya çıkışına zemin hazırlayan temel etmenler incelendiğinde, söylentiye benzer şekilde belirsizlik, bilgi eksikliği ve endişenin etkili olduğuna değinilmektedir (Solmaz, 2004, s.122). Alanyazında dedikodunun psikolojik ve sosyal anlamda önemli işlevleri olduğu üzerinde durulmaktadır (Dodig-Crnkovic ve Anokhina, 2008). Dedikodunun sosyal işlevleri; bilgi, eğlence, arkadaşlık (samimiyet) ve etki olarak dört başlık altında ele alınmaktadır. Dedikodu, çoğunlukla bilgi toplamanın ve bilgi yaymanın en etkili araçlarından biri olarak anılmaktadır. Bireyler, dedikoduyu herhangi bir kazanç sağlamak dışında çoğu zaman sohbetlerinde eğlence amacı ile kullandıklarını belirtmektedirler. Dedikodu, kimin grubun içinde kimin dışında olduğunun veya kimin kiminle daha yakın olduğunun belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Grup üyeleri dedikodu aracılığı ile hangi davranışların onaylanıp, hangilerinin onaylanmadığı hakkında bilgi sahibi olmakta ve bu durum, dedikodunun, normların yayılması aracılığı ile grup üyelerinin davranışları üzerindeki etkisini açıklamaktadır (Foster, 2004, s.84-85). Dedikodunun bu işlevleri genel olarak söylentinin işlevleri ile benzerlik göstermesine karşın, bu iki informal iletişim türünün farklılık gösteren özellik ve işlevleri de bulunmaktadır.

Söylenti ve dedikodu kavramları, ayrıntıda farklı alanlarda işlev gösteren ve farklı amaçlara hizmet eden bir içeriğe sahip olmakla birlikte temelde benzer niteliklere sahip olmaları nedeniyle bir arada ele alınabilecek konulardır. İletişim sürecinde söylenti ve dedikodu arasında ayırım yapmak zorlayıcı olabilmektedir (Berkos, 2003, s.9). Her ikisi de informal iletişim sürecinin öğeleri olan söylenti ve dedikodu, formal belirsizliğin etkili olduğu durumlarda artış göstermektedir (Houmanfer ve Johnson, 2004, s.120). Bazı çalışmalarda temel işlevleri ve özellikleri nedeniyle dedikodu, söylentinin özel bir türü olarak ele alınmaktadır (Solmaz, 2006, s.567). Söylenti ve dedikodu kavramları arasındaki farklılıklara rağmen temel benzerlikleri nedeniyle birbirlerinin yerine kullanılacaklarını belirten Michelson ve Mouly (2004, s.194), her iki kavramın da doğru bilgiler içerip içermediğine bakılmaksızın bireyler arasında gerçekleşen informal iletişime karşılık geldiğini belirtmişlerdir. Doğru olup olmadığı bilinmeyen ve güvenilir bir kaynağa dayanmayan, formal iletişim sürecinin dışında gerçekleşen informal iletişim türleri olarak nitelendirilebilecek söylenti ve dedikodu kavramları, bireylerin zihinlerinde de ortak çağrışımlar oluşturmaları gibi nedenlerle bu çalışmada birlikte kullanılmıştır.

Söylenti ve dedikodu arasındaki benzerlikler hem ortaya çıkış koşullarında hem de temel işlevlerinde açıkça görülebilmektedir. Söylenti ve dedikodu, alanyazında, örgütteki formal işleyiş ve iletişim süreci dışında örgütteki birey ve grupların doğal etkileşimi sonucu ortaya çıkan informal iletişimin en önemli türleri arasında yer almaktadır (Clegg ve Iterson, 2009, s.277; Hoy ve Miskel, 2010, s.94). Söylenti ve dedikodunun oluşması için bu informal süreçlere dahil olan bireylerin aralarında belirli düzeyde bir samimiyet olması, benzerlikler bulunması ve konuya ilişkin ortak bir ilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Houmanfer ve Johnson, 2004, s.120). Söylenti ve dedikodu, özellikle değişim zamanlarında ortaya çıkan endişe ve gerginliklerin giderilmesinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Michelson, Iterson ve Waddington, 2010, s.375). Söylenti ve dedikodu, örgütlerde formal iletişimin desteklenmesinde önemli bir araç olarak kullanılabileceği gibi bireysel bağlamda insanların temel gereksinimlerinden biri olan bilme gereksiniminin giderilmesine de yardımcı olmaktadır (Mishra, 1990, s.213). Genel olarak söylenti ve dedikodunun; bilgi alma, etkileme ve eğlence aracı olarak kullanıldığı söylenebilir (Michelson ve Mouly, 2004, s.198).

Söylenti ve dedikodu yoluyla aktarılan bilgilerin güvenilir olmaması, bireylerarası ilişkilere zarar verebilmesi ve insanları yanlış yönlendirebilmesi gibi nedenler genellikle bu informal iletişim türlerinin olumsuz olarak algılanmasına yol açmaktadır. Ancak alanyazında söylenti ve dedikoduların hem olumsuz hem de olumlu olabileceği sıkça vurgulanmaktadır (Michelson ve Mouly, 2002, s.61). Örgüt ortamında söylenti ve dedikoduya yönelik olumsuz yaklaşımlar; bu iletişim türlerinin, bireysel ve örgütsel imaja zarar vermesine, yanlış bilgilerin yayılmasına, zamanın boşa harcanmasına, moral düzeyinin düşmesine, verimliliğin azalmasına ve olumsuz fikirlerin oluşmasına yol açtıklarını vurgulamaktadır (Michelson ve Mouly, 2004, s.198; s.59). Olumsuz söylenti ve dedikodular, birey, grup veya örgüt için yıkıcı sonuçlara neden olabilmekte, çalışanlar arasında güven duygusunun azalmasına, açıklık, şeffaflık veya dürüstlük gibi etik değerlerin lekelenmesine yol açabilmektedir. Bu olumsuz sonuçlar, çalışanların moralini, motivasyonunu düşürmekte ve bireylerarası ilişkilerdeki saygının azalmasına neden olmaktadır (De Gouveia, Vauren ve Crafford, 2005, s.57). Ancak söylenti ve dedikodunun bu olumsuz sonuçları yanında örgütlerde işlevsel olarak kullanılabilmesi ve örgüte önemli yararlar sağlayabileceği de düşünülmektedir.

Örgüt ortamında söylenti ve dedikodular; çalışanların, yöneticilerinin davranışlarını anlamlandırma, rakiplerinin ünlerine zarar verme veya çalışanlar arasında sosyal bağlar kurulmasına yardımcı olma gibi işlevlere sahiptir (Doyle, 2000, s.8). Söylenti ve dedikodular, yöneticilerin örgütü ilgilendiren yenilik ve değişimler ile örgütsel amaçlar ve beklentilerin örgütün her kademesine yayılmasını



sağlamada kullanabilecekleri bir araçtır. Söylenti ve dedikoduların bu şekilde kullanımı ile çalışanların örgütsel süreçler hakkında görüşler geliştirmeleri ve örgüt politikalarını anlamlandırmaları daha kolay olabilecektir (Mishra, 1990, s.219-220). Söylenti ve dedikodular, örgütün iç çevresi hakkında yöneticilere gerekli bilgileri sağlayarak, öncelikle ilgilenilmesi gereken konuların neler olduğu konusunda “erken uyarı sistemi” olarak da işlev gösterebilmektedir (Michelson, vd., 2010, s.376). Kurland ve Pelled’in (2000) dedikodu ve güç arasındaki ilişkiye vurgu yapan modelinden yola çıkarak söylenti ve dedikoduyu kontrol altında tutan bir yöneticinin örgütte sahip olduğu güç ve kontrolün daha fazla olacağını söylemek olanaklıdır. Ayrıca örgütteki söylenti ve dedikodu gibi informal ağlar, yöneticilerin; örgütün farklı düzey ve birimlerindeki koalisyonları belirlemesine, değişime direnci önceden sezmesine ve çeşitli yönetsel uygulama ve örgütsel değişimlere yönelik desteği belirleyip bunlara ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Michelson, vd., 2010, s.376). Bu bağlamda söylenti ve dedikoduların nasıl etkili bir şekilde yönetileceği ve örgüt yararına kullanılabilmesinin yöneticiler tarafından bilinmesinin örgütsel etkililik ve performans artışının sağlanmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Söylenti ve dedikoduların artmasını ve olumsuz sonuçlara yol açmasını önlemek için örgüt yöneticilerinin alabileceği önlemlerin başında söylentinin çok fazla yayılmasına izin vermeden doğru bilginin iletilmesi yer almaktadır. Söylenti veya dedikoduya yol açan veya yol açabilecek konularla ilgili doğru bilgilerin formal kanallardan iletilmesi ve bilgi boşluklarının oluşmasına izin verilmemesi gerekmektedir. Olumsuz söylenti ve dedikoduların yayıldığı durumlarda doğru bilgiyi herkesin erişimine açık kanallarla iletmenin yanında yöneticilerin, takipçilerine güven vermesi ve inandırıcılıklarının yüksek olması da önemlidir (Solmaz, 2006, s.573; Kapferer, 1992, s.6-7). Her ne kadar örgütlerde söylenti ve dedikodular yol açtıkları olumsuzluklar nedeniyle kimi zaman yöneticiler tarafından tamamen ortadan kaldırılmak istense de böyle bir durum olası değildir. Söylenti ve dedikoduların bir yerde bastırılması başka bir yerde ortaya çıkmalarını önlemede yeterli olmayacaktır (Mishra, 1990, s.219). Bu nedenle yöneticilerin, söylenti ve dedikoduların tamamen ortadan kalkması için çaba göstermeleri yerine olumlu yönlerinden örgüt yararına faydalanmaya çalışmaları gerektiği düşünülmektedir.

Bireyler arası etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan informal iletişimin en etkin olduğu örgütlerden biri okullardır. Okulların, sosyal açık bir sistem olması, insan unsurunun okullarda diğer örgütlere oranla daha etkin olması informal yapının güçlenmesine (Bursalıoğlu, 2013, s.24) ve böylece informal ilişkiler ve iletişimin diğer örgütlere göre daha önemli olmasına yol açmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s.85-95). İnfomal iletişimin en etkili araçlarından olan söylenti ve dedikodunun da bu bağlamda okullardaki eğitsel, örgütsel ve yönetsel süreçleri etkileyen önemli iletişim türleri olduğu çıkarımında bulunmak olanaklıdır. Alanyazında eğitim örgütlerinde söylenti ve dedikodunun incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve genellikle öğretmenlerin görüşlerine başvuru yapılan çalışmalara yer verildiği (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012; Çağlar, Uğurlu ve Güneş, 2013) görülmüştür. Ancak söylenti ve dedikodu ağlarının olası olumsuz sonuçlarından kaçınılması, hatta bunların örgüt yararına kullanılabilmesi için etkili bir şekilde yönetilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada örgütsel iletişimin informal yönünü oluşturan ve örgütü oluşturan bireyler için formal iletişimden daha etkili olabilen söylenti ve dedikoduların nedenleri, okul yöneticilerinin bu söylenti ve dedikodular karşısındaki tutum ve davranışları ile okullardaki söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel olarak yönetilebileceği okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak incelenmektedir. Bu çalışmanın informal iletişimin yaygın olarak gözlemlendiği okullarda, okul yöneticilerinin, okulu söylenti ve dedikoduların yıkıcı etkilerinden koruyabilmeleri ve bunları, örgütsel etkililik aracı olarak kullanılabilmelerini sağlamak yönünde öneriler geliştirilmesine aracılık edeceği düşünülmektedir.



### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; Eskişehir il merkezindeki farklı düzeylerdeki resmi okullarda görev yapan 15 okul yöneticisinin, okullardaki söylenti ve dedikodu ağlarının yönetimine ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikoduların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin okullardaki söylenti ve dedikodular karşısındaki tutum ve davranışları nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin, söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel yönetilebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Araştırılan olguya ilişkin katılımcıların bakış açılarını derinlemesine değerlendirmek amaçlandığından, nitel araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni bireylerin bir kavram veya olguya yönelik ortak deneyimlerinden anlam çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2007, s.57). Araştırmaya konu olan olgu ve bu olguya ilişkin deneyimlerin katılımcıların bakış açısından anlamlandırılması esastır (Leedy ve Ormrod, 2001, s.157). Bu araştırmada, okul yöneticilerinin okul içerisindeki iletişim süreçlerinde karşılaştıkları söylenti ve dedikoduların nedenlerine ilişkin bakış açılarını anlamak ve okul içerisindeki söylenti ve dedikodulara yönelik deneyimlerinden yararlanarak bu informal iletişim türlerinin nasıl işlevsel yönetilebileceğine ilişkin anlayışlarını ortaya çıkarmak amaçlandığından, fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Fenomenoloji modelinin kullanıldığı araştırmalarda, araştırma konusunun, veri kaynaklarının deneyimledikleri veya söz konusu olguyu ifade edebilecekleri bir konu olması önemlidir (Creswell, 1998, s.118; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.73-74). Bu bağlamda araştırmanın verileri, okul içerisindeki informal iletişim süreçlerinin önemli bir parçası olan ve informal iletişimin okuldaki örgütsel ve yönetsel süreçler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini deneyimleyen okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda derinlemesine analiz yapılması açısından büyük örneklerle çalışmanın güçlüğü de göz önünde bulundurularak, araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Eskişehir merkez ilçesi Tepebaşı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda görev yapan toplam 15 okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen bu 15 okul yöneticisinin belirlenmesi sürecinde, farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan okul yöneticileri ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön görüşmelerde okul yöneticilerine çalışmanın amacı hakkında bilgiler verilmiş, ardından görev yaptıkları okullarda söylenti ve dedikodunun yaygın olup olmadığı sorulmuştur. Dolayısıyla çalışma grubu oluşturulurken, gönüllü katılım ve deneyim dikkate alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken, araştırma konusuna taraf olabilecek veri kaynaklarının çeşitliliğini yüksek düzeyde yansıtmayı amaçlayan maksimum çeşitlilik örneklemesinden (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.108) yararlanılmıştır. Buna göre çalışma grubunda yer alacak okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde cinsiyet, yaş, yöneticilikteki kıdem, eğitim düzeyi ve yöneticilik unvanı bağlamında çeşitlilik göstermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Düzeyi	Yöneticilik Unvanı
Ahmet Bey	Erkek	50	7	Lisans	Müdür yardımcısı
Esra Hanım	Kadın	41	9	Yüksek lisans	Müdür
Sinan Bey	Erkek	31	2	Yüksek lisans	Müdür yardımcısı
Yakup Bey	Erkek	44	14	Yüksek lisans	Müdür
Figen Hanım	Kadın	47	20	Lisans	Müdür başyardımcısı
Melih Bey	Erkek	47	14	Yüksek lisans	Müdür
Ali Bey	Erkek	52	14	Lisans	Müdür yardımcısı
İhsan Bey	Erkek	46	8	Lisans	Müdür
Hakan Bey	Erkek	37	9	Lisans	Müdür yardımcısı
Mehmet Bey	Erkek	56	15	Lisans	Müdür yardımcısı
Onur Bey	Erkek	34	7	Yüksek lisans	Müdür yardımcısı
Mithat Bey	Erkek	53	17	Lisans	Müdür
Kerim Bey	Erkek	40	6	Lisans	Müdür yardımcısı
Selim Bey	Erkek	48	3	Lisans	Müdür yardımcısı
Eda Hanım	Kadın	47	16	Yüksek lisans	Müdür

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubuna dahil edilen okul yöneticileri cinsiyet, yaş, yöneticilikteki kıdem, eğitim düzeyi ve yöneticilik unvanı değişkenleri bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubundaki okul yöneticilerinden 12’si erkek, 3’ü kadın; 9’u lisans, 6’sı yüksek lisans mezunu; 6’sı müdür, 1’i müdür başyardımcısı ve 8’i ise müdür yardımcısıdır. Katılımcıların yaşları 31 ile 56 arasında, yöneticilik kıdemleri ise 2 ile 20 arasında değişkenlik göstermektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara, önceden tahmin edilmeyen yönlerin irdelenmesinde, verilen yanıtların açıklanmasında veya derinleştirilmesinde yardımcı olacak sorular sorma olanağı sunmaktadır (Berg, 2009, s.107). Yüz yüze yapılan görüşmelerde kullanılacak sorular hazırlanırken öncelikle örgütlerde söylenti ve dedikodu ağları ile bunların yönetimine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasına göre oluşturulan görüşme formunda toplam 6 adet açık uçlu soru yer almıştır. Taslak formda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Eğitim örgütlerinde söylenti ve dedikoduları nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Okullarda söylenti ve dedikodunun mevcut olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Okullardaki söylenti ve dedikoduların nedenleri nelerdir?
4. Okulunuzdaki söylenti ve dedikodular karşısındaki tutum ve davranışlarınız nasıldır?
5. Söylenti ve dedikodular okul için ne tür sonuçlar doğurmaktadır?
6. Okullardaki söylenti ve dedikodu ağları nasıl işlevsel olarak yönetilebilir?

Yukarıda yer verilen taslak görüşme sorularının, bir okul yöneticisi ile gerçekleştirilen informal görüşmelerde anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiş ve son olarak hazırlanan görüşme formu

taslağına ilişkin Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda görevli 1 profesör, 1 yardımcı doçent ve 1 araştırma görevlisinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bir okul yöneticisi ile yapılan informal görüşmede birinci soruya verilen yanıtın, genellikle başka sorularda tekrarlandığı görülmüştür. Alan uzmanlarından alınan görüşlerde de bu sorunun, diğer sorularda tekrar edildiği belirtilmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde okul yöneticilerini sınırlandırmamak ve yönlendirmemek adına üçüncü ve beşinci soruların daha genel bir şekilde ifade edilmesi ve gerektiğinde sonda soruları ile açıklığa kavuşmayan veya tam olarak anlaşılmayan noktaların irdelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle ikinci ve üçüncü sorular birleştirilmiş, beşinci soru ise formdan çıkarılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulması ve yapılan alanyazın taraması ile kuramsal çerçeveye dayalı sorular hazırlanması aracılığı ile araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak hedeflenmiştir. Görüşme formunun son halinde 3 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Okullardaki söylenti ve dedikoduların nedenleri nelerdir?
2. Okulunuzdaki söylenti ve dedikodular karşısındaki tutum ve davranışlarınız nasıldır?
3. Okullardaki söylenti ve dedikodu ağları nasıl işlevsel olarak yönetilebilir?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelerden önce okul yöneticileri ile yapılacak informal sohbetler ile kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir iletişim ortamı oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla okul yöneticileri telefonla aranarak kendilerinden randevu alınmış, ön görüşmeler sırasında kendilerine araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş ve kendilerinden demografik özellikleri ile ilgili bilgiler alınmıştır. Ardından katılımcılara veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-40 dakika sürmüş ve görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Açıklama gerektiren durumlarda, katılımcıların cevapları konudan uzaklaştığında veya tam anlaşılmayan cevaplar verildiğinde; "Bu duruma örnek verebilir misiniz?" "Nasıl işlev göstermektedir?" "Bireysel nedenler nelerdir?" "Örgütsel nedenler nelerdir?" gibi sonda sorularına yer verilerek araştırmaya derinlik ve sistematiklik katılmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin belirli bir kodlama çerçevesine uygun olarak kategorilere indirgenmesi işlemi ifade etmektedir. Bu veri indirgeme işlemi sistematik ve esnek bir şekilde gerçekleşmektedir (Schreier, 2014, s.170). Araştırma verilerinin çözümlenmesinde NVivo 10 veri analizi programından yararlanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniğine dayalı olarak; verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.228) olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir. Analizler, iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizine başlarken her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler takma isim kullanılarak kodlanmış ve bu şekilde analiz edilmiştir. Kodlama işlemine geçilmeden görüşmeler araştırmacılar tarafından 3 kez notlar alınarak okunmuştur. Okumalar sırasında alınan notlar ve araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak kodlamaya yön verecek bir kodlama anahtarı oluşturulması amaçlanmıştır. Ardından veriler, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar belirli temalar altında bir araya getirilmiştir. İki ayrı araştırmacı tarafından yürütülen bu sürecin sonunda elde edilen kod ve temalar bir araya getirilerek görüş alış-verişi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş 3 tema ve bunların altında yer alan kodlar oluşturulmuştur.

## Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmanın aynı bağlamda, aynı katılımcılar ve yöntemlerle tekrarlanması ile benzer sonuçlara ulaşılmasına vurgu yapan güvenilirlik, nitel araştırmalarda bu durumun olanaklı görünmemesi nedeniyle araştırma sürecinin oldukça ayrıntılı bir şekilde açıklanmasını ifade etmektedir (Shenton, 2004, s.64-72; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.228-229). Nitel araştırmalarda güvenilirlik yerine tutarlılık ve nesnellik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982, s.247). Tutarlılığın sağlanmasında, araştırmanın ham verilerini içeren alıntılarının sunulması, verilerin indirgenme ve analiz sürecine ilişkin bilgilerin ayrıntılı olarak açıklanması önem taşımaktadır (Campbell, 1996, Akt. Golafshani, 2003, s.601). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için; veri toplama aracının geliştirilmesi, çalışma grubunun oluşturulması ve özellikleri, veri toplama süreci ve analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırma sürecinin ayrıntılı bir biçimde açıklanması ile araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılan veya bundan sonra yapılacak çalışmalarda, araştırmacılara kıyaslama olanağı sağlanmaya çalışılmıştır. Analizlerin güvenilirliğini arttırmak için meslektaş görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütlere dayalı olarak, Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre (güvenilirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) yapılan hesaplama sonrasında araştırmanın kodlayıcılar arası görüş uyum oranı (60/60+8), 0.88 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamanın ardından alan uzmanı tarafından getirilen öneriler dikkate alınarak bulgular düzenlenmiştir. Son olarak araştırma verileri ve analiz sürecine ilişkin notlar, diğer araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde depolanmıştır. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliğin sağlanması için ise yöntem çeşitlenmesine gidilmesi ve araştırmacının olası önyargılarını azaltması önerilmektedir (Guba, 1981, s.87). Bu çalışma kapsamında görüşmeler sürecinde iki araştırmacının aynı anda bulunması ile önyargıların azaltılması sağlanmaya çalışılmıştır.

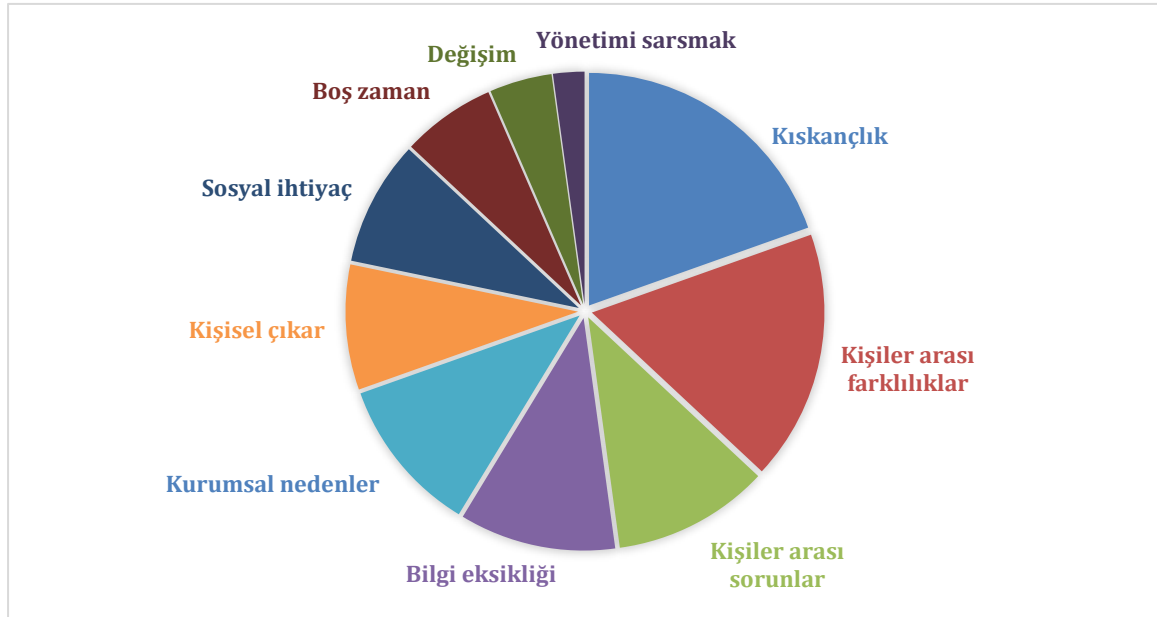
Nitel araştırmalarda iç geçerlilik yerine inanılabilirlik (credibility), dış geçerlilik yerine ise aktarılabirlik kavramları kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda inanılabilirliği sağlamak için; araştırma yöntemlerinin iyi yapılandırılmış olması, veri toplamadan önce katılımcılarla güven ilişkisi kurulması, amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesi, yöntem çeşitliliğinin oluşturulması, katılımcıların verileri kontrol etmesi, önceki araştırma bulgularının incelenmesi, analiz sürecinin kayıt altına alınması, analizlerin bağımsız araştırmacılar tarafından incelenmesi ve katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmesi önerilmektedir (Shenton, 2004, s.64-69). Bu çalışmada inanılabilirliği sağlamak için; nitel araştırma yöntemlerine ilişkin alanyazından gerekli bilgilerin edinilmesine, araştırmanın desenine uygun örnekleme yönteminin seçilmesine, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesine, görüşme dökümlerine ilişkin katılımcılardan teyit alınmasına ve katılımcılarla informal nitelik taşıyan ön görüşmeler gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmaya dahil edilmesi planlanan okul yöneticileri ile görüşülerek gönüllü olanlardan randevu alınmıştır. Yapılan ön görüşmelerde katılımcılara araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş, araştırmaya ilişkin soruları cevaplanmış ve isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ve başkalarıyla paylaşılmayacağı konusunda kendilerine güven verilmiştir. Nitel araştırmalarda aktarılabirliği sağlamak için; katılımcılara ilişkin bilgiler, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ile ilgili sınırlılıklar ile veri toplama oturumlarının sayısı ve süresinin ayrıntılı bir biçimde açıklanması önerilmektedir (Shenton, 2004, s.70). Bu çalışmada aktarılabirliği sağlamak için; araştırma deseni ve neden bu desenin tercih edildiği, çalışma grubu ve demografik özellikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken katılımcıların belirttikleri görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt amaçları ile uyumlu bir biçimde üç alt başlık altında verilmiştir. Buna göre bulgular; 1) okul yöneticilerinin okullarda söylenti ve dedikodunun varlığı ve nedenlerine, 2) okullardaki söylenti ve dedikoduya yönelik tutum ve davranışlarının neler olduğu ve 3) okullarda söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel kullanılabilmesine ilişkin görüşleri başlıkları altında sunulmuştur.

### Okul Yöneticilerinin Okullarda Söylenti ve Dedikodunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk alt amacı, okul yöneticilerinin, okullarda söylenti ve dedikodunun varlığına ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu alt amaca yönelik olarak okul yöneticilerine okullardaki söylenti ve dedikoduların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. İlk alt amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda elde edilen bulgular Grafik 1’de özetlenmiştir.



**Grafik 1.** Okul Yöneticilerinin, Okullardaki Söylenti ve Dedikoduların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Grafik 1’de görüldüğü gibi söylenti ve dedikoduların nedenleri olarak genellikle kıskançlık, kişiler arası farklılıklar, kişiler arası sorunlar, bilgi eksikliği, kurumsal nedenler, kişisel çıkar ve sosyal bir ihtiyaç olmasına vurgu yapılmıştır. Kıskançlık bağlamında sevgisizlik, çekememezlik gibi kişilik sorunlarına değinilmiştir. Kişiler arası farklılıklar bağlamında; eğitim, kültür, giyim, kuşam, tutum, davranış ve siyasi görüş farklılıklarından söz edilmiştir. Kişiler arası sorunlar bağlamında; çıkar çatışmaları, rekabet, birbirini yıpratma isteği ile kaynak paylaşımından kaynaklanan sorunlar dile getirilmiştir. Bilgi eksikliği; yeterince şeffaf olunmaması ve asılsız haber kaynaklarının çoğalması şeklindeki görüşlerle vurgulanmıştır. Kurumsal nedenler başlığı altında; adaletsizlikler, yönetimin, personelin isteklerini yerine getirmemesi, personelin takdir beklentisi, kuruma güven duyulmaması ve yönetimin, çalışkan öğretmenlere daha yakın olması gibi nedenlere yer verilmiştir. Söylenti ve dedikoduların, kişisel çıkar elde etme amacıyla kullanılması, insanları farklı yönlendirme ve kendine

destek sağlama isteği yönündeki nedenlerle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticileri tarafından belirtilen diğer nedenler arasında ise boş zamanın çok olması, değişimlere yönelik kaygılar ve yönetimi sarsma isteği bulunmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikoduların nedenlerine ilişkin dile getirdikleri görüşlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

Uygulama öncesi insanları sakinleştirmek olabilir. Uygulamaya geçmeden önce kolaylaştırmak için yapılıyor olabilir dediğim gibi bilinçli olabilir ama okul dışındaki çalışmalar için söylüyorum bunu. Okul içindekini dedikodu mekanizmasının nasıl bir amacı olabilir, birbirlerini yıpratmak. Başka bir amaç olduğunu düşünmüyorum, kıskançlık, yıpratmak, çekememezlik maalesef. (Esra Hanım)

Başka amaçları da oluyor örneğin; değişim zor oluyor okulda. Şimdi belki okulun ilk dönemleri oluyordu. Bir çatışmanın, karşı duruşun veya bir değişimin en iyi yolu da bir dedikodu üretmektir. Böylece yanına taraftar da toplarsın falan. (Melih Bey)

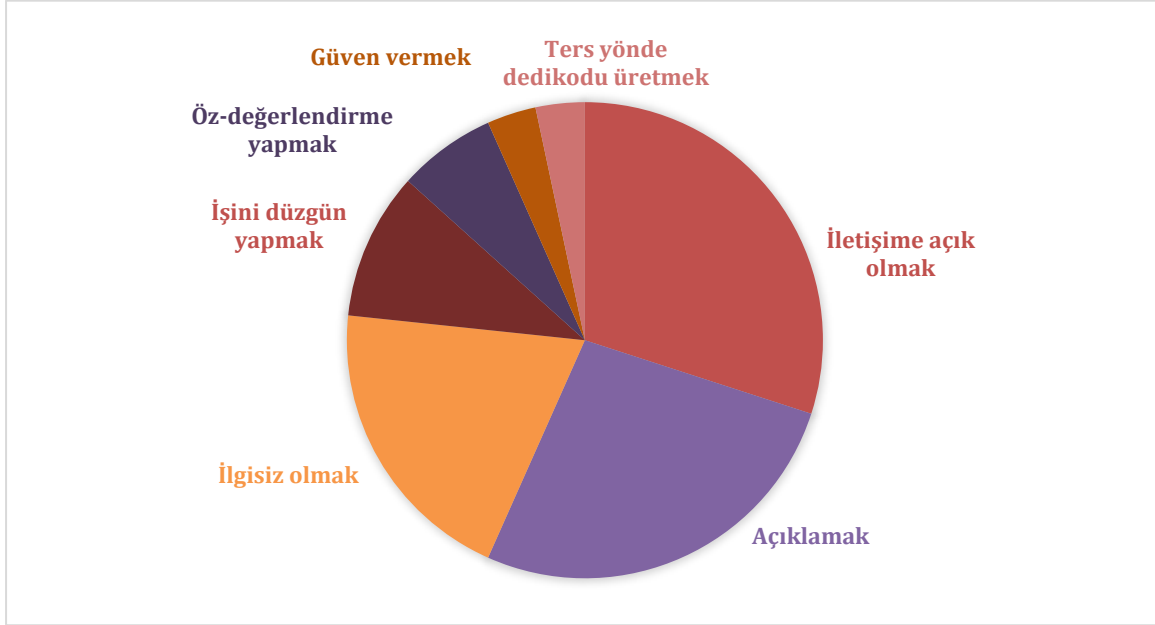
Kişisel sorunları var birbirleri arasında. Mesela çekememezlikleri var öte yandan dedikoduyu ben negatif algıladığım için söylüyorum ama diğer yandan pozitif anlamda da yapılıyordur. Pozitif veya negatif anlamda çıkar olabilir, insanların bir konuda çıkarları olabilir. (İhsan Bey)

Okul yöneticileri tarafından, okullardaki söylenti ve dedikoduların nedenlerine ilişkin dile getirilen görüşler incelendiğinde, en fazla dile getirilen görüşlerin kişisel özellikler, sorunlar veya farklılıklardan kaynaklanan nedenler olduğu görülmektedir. Kurumun özelliklerinden veya yönetimden kaynaklanan nedenler ile sosyal ihtiyaçlardan kaynaklanan nedenlere daha az değinildiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin görüşleri bu bağlamda değerlendirildiğinde, söylenti ve dedikoduların dışsal etkenlerden çok kişilerin kendi kişisel sorunları veya özelliklerinin ortaya çıkardığı bir iletişim türü olduğu sonucuna varmak olanaklıdır.

### **Okul Yöneticilerinin Okullardaki Söylenti ve Dedikodular Karşısındaki Tutum ve Davranışları**

Araştırmanın ikinci alt amacı, okul yöneticilerinin okullardaki söylenti ve dedikodular karşısında sergiledikleri tutum ve davranışları belirlemeye yöneliktir. Bu alt amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda elde edilen bulgular Grafik 2’de özetlenmiştir.





**Grafik 2.** Okul Yöneticilerinin Okullardaki Söylenti ve Dedikodular Karşısındaki Tutum ve Davranışları

Grafik 2’de görüldüğü gibi okul yöneticileri okullardaki söylenti ve dedikodular karşısında genellikle iletişime açık olmak, açıklama yapmak ve ilgisiz davranmak gibi davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. İletişime açık olmak kapsamında okul yöneticileri; sorunları konuşarak çözmeye, insanlara değer verdiklerini hissettirmeye, önyargılı davranmamaya, gerekli durumlarda ilgili kişileri uyarmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Açıklama yapmak başlığı altında okul yöneticilerinin; durumun doğrusunu açıklamak, yapılan işlerin/uygulamaların nedenlerini açıklamak veya gazeteye ilan vermek gibi davranışlarına yer verilmiştir. Söylenti ve dedikodular karşısında ilgisiz kalma davranışı ise taraf olmamak ve sabırlı olmak gibi tutum ve davranışlarla birlikte ele alınmıştır. Ayrıca okul yöneticileri tarafından sergilendiği belirtilen diğer tutum ve davranışlar arasında; yönetimin işlerini düzgün yapması, öz değerlendirme yapmak, ters yönde dedikodular üretmek ve yasal işlem uygulamak yer almaktadır. Okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikodular karşısında sergiledikleri tutum ve davranışların neler olduğuna yönelik ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Asılsız bir şey kulağımıza geldiğinde, bizim belli dönemlerde çay toplantılarımız oluyor öğretmenlerle, işleyişle ilgili işte bunu 15-20 günde bir yapıyorsak biraz daha öne çekiyoruz “bizim kulağımıza böyle bir şey geliyor, bunun doğrusu budur” diye bir ikna ediyoruz. (Sinan Bey)

Böyle bir durumda o zaman söylemeye gerek yok fiiliyatta kendinizi sorgulamanız gerekir. Gerçekten böyle bir şey var mı yok mu bunu eylemsel olarak çalışanlarınıza bu şekilde aksettirdiyseniz yansıtıysanız orada bir sorun var demektir. (Yakup Bey)

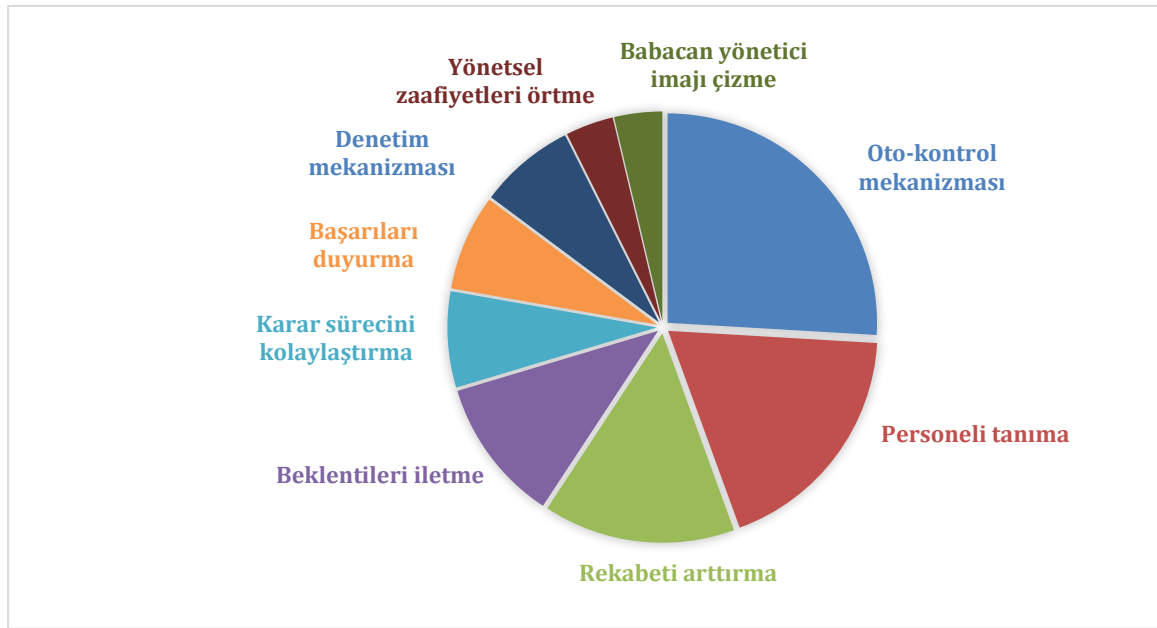
Kurumla ilgili yanlış bilgiler içeren dedikodular olduğunda ben de bunların etkisini söndürecek çalışmalar yapıyorum ona yönelik bir tez-antitez gibi denilebilir, bunun böyle olmadığını ortaya koyacak çalışmalar yapıyorum. Nasıl olabilir, bunun belki dedikodusunu da bahsettiğim pozitif yönde dedikodular üretiyorum. Aslının böyle olmadığını veya nasıl bir şeyse, duruma göre değişir. Gerekirse gazetede bile bastıracağımız oluyor... (İhsan Bey)

Bireysel ilişkilerle çözüyoruz. Mesela öğretmen arkadaşımızı çağırıp böyle böyle bir olay var mı yok mu diye soruluyor. (Hakan Bey)

Okul yöneticilerinin dile getirdiği görüşler değerlendirildiğinde genellikle açık bir iletişim ile söylenti ve dedikoduya konu olan veya olabilecek durumlara ilişkin gerekli açıklamalar yapmanın en fazla tercih edilen davranışlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda açık bir iletişim ortamı oluşturmanın okullarda söylenti ve dedikoduların önüne geçilmesi ve bireylerin söylenti ve dedikodular ile bilgi almak yerine doğrudan konunun muhatabından bilgi alabilmesi adına önemli olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca yöneticilerin gerekli açıklamaları yapması ve gerekli bilgileri vermesi de merak veya bilgi eksikliğinden kaynaklanabilecek söylenti ve dedikoduların önüne geçebilecek bir yol olarak nitelendirilebilir.

### Okul Yöneticilerinin Okullardaki Söylenti ve Dedikodunun Nasıl İşlevsel Yönetilebileceğine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikodunun nasıl işlevsel yönetilebileceğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda okul yöneticilerine söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel kullanılabilmesi sorulmuştur ve dile getirilen görüşler analiz edilerek Grafik 3'te sunulmuştur.



**Grafik 3.** Okul Yöneticilerinin Okullardaki Söylenti ve Dedikodunun Nasıl İşlevsel Yönetilebileceğine İlişkin Görüşleri

Grafik 3'te görüldüğü gibi okul yöneticileri tarafından, okullardaki söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel yönetilebileceğine ilişkin dile getirilen görüşler arasında; oto-kontrol mekanizması olarak kullanmak, personeli tanıma aracı olarak kullanmak ve rekabeti arttırmak için kullanmak ön plana çıkmaktadır. Oto-kontrol mekanizması olarak söylenti ve dedikoduların, eksikliklerin veya aksayan yönlerin belirlenip giderilmesine ve yönetimin kendini sorgulamasına hizmet edeceğine değinilmiştir. Personeli tanıma aracı olarak söylenti ve dedikodular sayesinde; başarılı personelin fark edilebileceği, personelin, yeteneğine uygun işe verilebileceği, kimin kimle daha uyumlu çalıştığının ve hangi personelin güvenilir olup olmadığının belirlenebileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında okul yöneticilerine göre söylenti ve dedikoduların; yönetimin beklentilerinin personele iletilmesi, karar alma

ve uygulama sürecini kolaylaştırma, okulun başarılarının çevreye duyurulması, yönetimin zafiyetlerinin kapatılması ve personelin gözünde babacan bir yönetici imajı çizme gibi amaçlarda da kullanılabilmesi görülmektedir. Okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikodunun nasıl işlevsel olarak yönetilebileceğine ilişkin görüşlerini içeren ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Okuldaki iş ve işlemlerin tamamlanması, hızlanması, daha doğru yönetilmesi ne bileyim öğrenciler açısından rekabet oluşturulup daha farklı işlerin ortaya çıkarılması, çocukların ufkunun açılması her anlamda kullanılabilir. (Esra Hanım)

Örneğin velilerden gelen söylentiler doğrultusunda hatalı yönlerimizi görürüz. Misal benim de bir konuda hatam vardır. Eleştirilerden rahatsız olmam. Bu nedenle gelen söylenti veya dedikodunun haklılık payı olabilir, değerlendiririm. (Mehmet Bey)

İşlevsel amacı varsa başarıyı yaymak ve arttırmak için kullanılabilir ya da kendi yönetim zafiyetlerini belirli bir şekilde kapatabilmek için kullanır. (Onur Bey)

Bir şeyleri önceden haber almak bazı yöneticiler için avantaj teşkil edebilir bunlarla ilgili, duyularıyla ilgili tedbir alabilir. Mesela bir kurulda bununla ilgili daha aksi bir karar alma yönünde örgütleyebilir, kararın doğruluğunu empoze ettirebilir. (Kerim Bey)

Yukarıda özetlenen bulgular değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin önemli bir bölümünün, okullardaki söylenti ve dedikoduların işlevsel olarak yönetilebileceğini düşündükleri görülmektedir. Özellikle söylenti ve dedikodu aracılığıyla yönetimin, eksikliklerini belirlemesi ve personeli tanımalarının işlevsel sonuçları üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda söylenti ve dedikoduların, eksikliklerin giderilmesi ve insan kaynağının, örgütsel etkililiği arttıracak yönde kullanılmasına aracılık edebileceği çıkarımında bulunmak olanaklıdır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikodu ağlarının yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin genellikle okullarda söylenti ve dedikodunun mevcut olduğu yönünde görüş bildirdiklerine işaret etmektedir. Alanyazında, söylenti ve dedikoduya yönelik gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da örgütlerde oldukça yaygın bir iletişim türü olduğuna değinildiği görülmektedir (Arabacı vd., 2012; Erol ve Akyüz, 2015; Grosser, Lopez-Kidwell ve Labianca 2010; Wells ve Spinks, 1994). Söylenti ve dedikodular, örgütlerde informal iletişim içerisinde yer alan iletişim türleri olarak anılmaktadır (Fay, 2006, s.71). Informal iletişimi konu edinen çalışmalarda da informal iletişimin, örgüt yaşamının doğal bir parçası olduğuna ve örgütsel iletişimin önemli bir bölümünü oluşturduğuna vurgu yapılmaktadır (Atak, 2005; Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Whittaker, Frohlich ve Daly-Jones, 1994). Informal iletişim, örgütün uzun dönemli performansını geliştirecek, işbirliğini arttıracak (Lee, 2013), örgüt ile çalışanlar arasındaki bağları güçlendirecek (Fay, 2006), koordinasyonu arttıracak, örgüt kültürünün yayılmasını ve bireyler arasındaki sosyal bağların güçlenmesini sağlayacak (Whittaker vd., 1994) bir araç olarak kabul edilmektedir. Yöneticilerin, örgütsel iletişim sürecinde büyük bir yer kaplayan informal iletişimin varlığının ve öneminin bilincinde olmalarının örgütsel etkililiğe önemli katkıları olacağı belirtilmektedir (Solmaz, 2006, s.564). Bu bağlamda informal iletişim türleri içerisinde yer alan söylenti ve dedikoduların okullardaki mevcudiyetinin, katılımcıların büyük bir bölümü tarafından kabul edilmesinin, bu iletişim türlerinden faydalanmak adına önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikoduların önemli bir nedeni olarak arasında kıskançlık, çekememezlik, sevgisizlik gibi kişilik sorunlarına değindiklerini göstermektedir. Arabacı vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, söylenti ve dedikoduların nedenleri içerisinde öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen nedenin, kıskançlık, şüphencilik, çekememezlik ve özgüven eksikliği gibi kişilik sorunları olduğu görülmektedir. Warber (2006)'in araştırmasında da kıskançlık ile dedikodu arasında bir ilişkinin mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bireysel konularda yapılan dedikoduların, kişinin kendini diğerleriyle kıyaslama eğiliminden kaynaklandığı belirtilmektedir. Böyle durumlarda kendilerinden üstün özelliklere sahip kişilerle kendilerini kıyaslayan bireyler, kıskançlık ve çekememezlik gibi duygularla dedikodu yapmaya yönelebilmektedir (Wert ve Salovey, 2004). Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin deneyimledikleri diğer önemli bir nedenin, kişiler arası farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak Warber (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucu, kişilerin kendilerine benzer özellikte olanlar hakkında daha fazla dedikodu yaptıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte söylenti ve dedikoduların sosyal kıyaslama aracı olarak kullanıldığı (Difonzo ve Bordia, 2007; Michelson vd., 2010; Wert ve Salovey, 2004) yönündeki görüşler değerlendirildiğinde kişiler arası farklılıkların önemli bir neden olarak kabul edilebileceği sonucuna ulaşmak olanaklıdır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri tarafından dile getirildiği görülen diğer bir neden de kişiler arası sorunlardır. Benzer şekilde Kniffin ve Wilson (2004) tarafından çatışmalar sonucu ortaya çıktığına, Hafen (2004) tarafından öfkenin önemli bir neden olduğuna ve Michelson vd. (2010) tarafından da diğer bireyleri kötüleme amacıyla kullanılabilmesine değinildiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri tarafından söylenti ve dedikoduların ortaya çıkma nedenleri bağlamında dile getirilen diğer görüşler arasında; bilgi eksikliği ile kurumsal nedenlerin yer aldığı görülmektedir. Belirsizlik durumları ve bilgi edinme amacı, alanyazında söylenti ve dedikoduları ortaya çıkaran temel nedenler olarak anılmaktadır (Difonzo ve Bordia, 2007; Guerin ve Miyazaki, 2006; Houmanfar ve Johnson, 2004; Michelson vd., 2010; Rosnow, 2001). Kurumsal ve yönetsel açıdan bakıldığında ise örgüt ortamında yöneticinin adaletsiz davranması veya nesnel performans değerlendirmesi yapmaması gibi çalışanları rahatsız eden durumların (Houmanfar ve Johnson, 2004) veya çalışanların kendilerini güvende hissetmedikleri durumların (Michelson ve Mouly, 2002) söylenti ve dedikodulara zemin hazırlayan durumlar olduğu belirtilmektedir. Araştırma kapsamında yine okul yöneticileri tarafından dile getirilen nedenler arasında; kişisel çıkar elde etme, sosyal bir ihtiyaç olması, boş zaman, değişimler ve yönetimi sarsmak gibi nedenlerin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenler diğerlerinden daha az sayıda yönetici tarafından dile getirilmiştir. Ancak alanyazında söylenti ve dedikoduların özellikle örgüt ortamındaki değişikliklerden kaynaklandığına, kişisel çıkar sağlama ve sosyal bağları güçlendirme aracı olarak kullanıldığına oldukça sık bir şekilde değinildiği görülmektedir (Difonzo ve Bordia, 2007; Foster, 2004; Gurein ve Miyazaki, 2006; Michelson vd., 2010; Rosnow, 2001). Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazında değinilen nedenler değerlendirildiğinde, söylenti ve dedikoduların temelinde en fazla sosyal kıyaslama, bu kıyasa zemin oluşturacak bilgileri elde etme ve belirsizlik durumlarının yer aldığını söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda bireylerin, hem diğer bireylerle hem de kurumla ilgili bilgi alma gereksiniminin, dedikodu ve söylentilerin ortaya çıkmasının temel nedeni olduğu çıkarımında bulunmak olanaklıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin söylenti ve dedikodular karşısında tercih ettikleri tutum ve davranışların genellikle; iletişime açık olmak, açıklama yapmak veya ilgisiz davranmak olduğunu göstermektedir. Söylenti ve dedikoduların tamamen asılsız olduğu durumlarda veya olumsuz mesajlar içermesi halinde örgüte önemli zararlar vermesi olasıdır. Yöneticiler genellikle söylenti ve dedikoduları görmezden gelme eğiliminde olabilmektedir. Ancak örgüt için olumsuz sonuçlar üreten söylenti ve dedikoduların görmezden gelinmesi doğru bir yaklaşım

olarak değerlendirilmemektedir (Beersma ve Kleff, 2012; Bordia, Difonzo ve Travers, 1998; Solmaz, 2004). Alanyazında yöneticilerin böyle durumlarda neler yaptıklarına yönelik araştırma sonuçları ve neler yapmaları gerektiğine yönelik tartışmalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda özellikle örgüt için olumsuz sonuçlar doğuran söylenti ve dedikodular karşısında kullanılabilir en etkili yöntemlerin; açık ve samimi bir iletişim ortamı oluşturmak, doğru bilgilerin yayılmasını sağlamak, gerekli açıklamaları yapmak ve örgüt ortamında güveni arttırmak olduğuna değinilmektedir (Cafferky, 2005; Iterson ve Clegg, 2008; Solmaz, 2004; Wells ve Spinks, 1994). Bununla birlikte bu çalışmada okul yöneticileri tarafından sıklıkla dile getirilen ilgisiz kalma davranışının ise etkisiz bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Iterson ve Clegg, 2008; Solmaz, 2004).

Okul yöneticileri tarafından söylenti ve dedikodular karşısında sergilenen tutum ve davranışlar bağlamında az sayıda dile getirilen görüşler arasında; işini düzgün yapmak, öz değerlendirme yapmak, güven vermek, ters yönde dedikodular üretmek ve yasal işlem uygulamak yer almaktadır. Yönetimin işlerini düzgün yapması kapsamında değerlendirilen iş ve işleyiş standartları getirmek, Houmanfar ve Johnson (2004) tarafından açık iletişim kapsamında kural ve prosedürlerin açık ve net olması, ilke, değer ve uygulamaların herkes için geçerli olması şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca alanyazında sıklıkla değinilen ve en etkili yöntemlerden biri olarak değerlendirilen güven vermenin bu çalışmaya katılan okul yöneticilerinin çok azı tarafından dile getirildiği görülmektedir. Karşıt dedikodular üretmek ise yöneticilerle yapılan çalışmalarda değinilen yöntemlerden biri (Aertsen ve Gelders, 2011; Solmaz, 2004) olmasına karşın etkili bir yöntem olarak değerlendirilmemektedir (Solmaz, 2004). Bu bağlamda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin açık bir iletişim kurma ve gerekli açıklamaları yapma gibi tutum ve davranışlarının söylenti ve dedikoduların olumsuz etkilerinden örgütü korumak bağlamında doğru yöntemler olduğunu söylemek olanaklıdır. Ancak ilgisiz kalma davranışından kaçınmaları ve daha fazla güven verme odaklı davranışlar sergilemeleri için gerekli bilgi ve yönlendirmelerin okul yöneticilerine yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Söylenti ve dedikoduların hayatın bir gerçeği olması nedeniyle örgüt ortamında da yaygın bir şekilde ortaya çıkmalarının kaçınılmaz olduğu kabul edilmektedir (Wells ve Spinks, 1994). Söylenti ve dedikodu ağlarının olumsuz sonuçları yanında işlevsel bir şekilde kullanılıp örgüt için olumlu sonuçlar doğurabileceği de belirtilmektedir (Bolino, Turnley ve Bloodgood., 2002; Doyle, 2000; Houmanfar ve Johnson, 2004; Michelson vd., 2010). Bu bağlamda yöneticilerin yalnızca söylenti ve dedikoduların olumsuz etkilerinden kaçınmayı veya bunlarla başa çıkmayı sağlayacak yöntem ve teknikler kullanmasının yeterli olmadığı üzerinde durulmaktadır. Söylenti ve dedikoduların yöneticiler tarafından örgüt yararına, etkililiği artırma aracı olarak kullanılmasının olanaklı olduğu vurgulanmaktadır (Michelson ve Mouly, 2000; Wells ve Spinks, 1994). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okullardaki söylenti ve dedikoduların nasıl işlevsel yönetilebileceğine ilişkin dile getirilen görüşler arasında; oto-kontrol mekanizması olarak kullanmak, personeli tanıma aracı olarak kullanmak ve rekabeti arttırmak için kullanmak yer almaktadır. Bu sonuçlara benzer şekilde, alanyazındaki diğer çalışmalarda; personele, nasıl rekabet edebileceği ve performans artışı sağlayabileceği konusunda ipucu verme (Grosser vd., 2010, Houmanfar ve Johnson, 2004) ve yönetime dönüt sağlayarak sorunların erken farkına varılmasına yardımcı olma (Atak, 2005; Michelson vd., 2010; Wells ve Spinks, 1994) gibi işlevsel kullanımlarına değinildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmada katılımcıların önemle üzerinde durduğu personeli tanımak işlevine alanyazındaki diğer çalışmalarda rastlanmamıştır. Bu durum; yöneticilerin, personeli tanımak için söylenti ve dedikodulardan yararlanmak yerine kendi gözlemleri ve nesnel performans göstergelerini temel almalarının daha etkili sonuçlar doğuracak olması şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticileri tarafından söylenti ve dedikoduların işlevsel kullanımına ilişkin dile getirilen diğer görüşler arasında yönetimin beklentilerini iletme, karar alma ve uygulama sürecini kolaylaştırmak, okulun başarılarının çevreye duyurulması, yönetimin zafiyetlerinin örtülmesi ve personelin gözünde babacan bir yönetici imajı çizmek yer almaktadır. Bu sonuçlara benzer şekilde alanyazında; kural ve prosedürlere ilişkin bilgilerin yayılmasını sağlamak ve grup normları için kontrol aracı olarak kullanmak (Difonzo ve Bordia, 2007; Grosser vd., 2010; Houmanfar ve Johnson, 2004), alınacak kararlar, değişiklikler veya uygulamalar konusunda örgüt çalışanlarının tepkisini ölçmek (Atak, 2004; Michelson vd., 2010; Wells ve Spinks, 2004), yenilik ve değişimlerin örgütün bütününe yayılmasını ve her kademesinde benimsenmesini sağlamak (Mishra, 1990) için kullanılabileceğine değinilmektedir. Ayrıca yöneticilerin söylenti ve dedikodular aracılığı ile değişime karşı oluşabilecek direnci sezip önlem alabileceği ve destek noktalarını belirleyip bunlardan yararlanabileceği de belirtilmektedir (Michelson vd., 2010).

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda söylenti ve dedikoduların işlevsel kullanımına ilişkin, alanyazında çok sık rastlanmayan yöntem ve teknikler dile getirildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri tarafından dile getirilen bu görüşlerin etkili yöntem ve tekniklere işaret edip etmediğini belirleyebilmek adına uygulamalı ve kuramsal çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılara, bu çalışmada ortaya çıkan işlevsel kullanım yollarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi veya bunlara dayalı olarak hazırlanacak nicel veri toplama araçları ile daha fazla okul yöneticisinden görüş alınması önerisinde bulunulabilir. Ayrıca alanyazında, yöneticilerin söylenti ve dedikoduları, örgütsel etkililiği arttıracak bir araç olarak kullanabilmeleri için özelliklerini veya nedenlerini iyi bilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Wells ve Spinks, 1994, s.24). Bu nedenle okul yöneticilerine, söylenti ve dedikoduların olumsuz sonuçlarından okulu koruyabilmeleri, bu söylenti ve dedikoduları okul yararına kullanabilmeleri için hangi yöntem ve tekniklerin daha etkili olduğu ve hangi durumlarda tercih edilmeleri gerektiği yönünde bilgilendirmeler yapılmasının yararlı olacağına inanılmaktadır.



### Kaynaklar / References

- Aertsen, T. ve Gelders, D. (2011). Differences between the public and private communication of rumors. A pilot survey in Belgium. *Public Relations Review*, 37(3), 281-291.
- Arabacı, B. İ., Sünkür, M. ve Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 171-190.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 59-67.
- Bailey, C. J. ve Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*, 12, 52-155.
- Beersma, B. ve Van Kleff, G. A. (2012). Why people gossip: An empirical analysis of social motives, antecedents, and consequences. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(11), 2640-2670.
- Berkos, K. M. (2003). The effects of message direction and sex differences on the interpretation of workplace gossip. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana, ABD.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H. ve Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505-522.
- Bordia, P., DiFonzo, N. ve Travers, V. (1998). Denying rumors of organizational change: A higher source is not always better. *Communication Research Reports*, 15(2), 188-197.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (18. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cafferky, M. E. (2005). Managing Word of mouth for organizational health. *American College of Healthcare Executives*, Jan/Feb, 19.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Çağlar, Ç., Uğurlu, C. T. ve Güneş, H. (2013). Teachers' views concerning the function of gossips in primary schools. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 1-16.
- De Gouveia, C. M., Van Vuuren, L. J., & Crafford, A. (2005). Towards a typology of gossip in the workplace. *SA Journal of Human Resources Management* 3(2), 56-68.
- DiFonzo, N., Bordia, P., & Rosnow, R. L. (1994). Reining in rumors. *Organizational Dynamics*, 23(1), 47-62.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (1997). Rumor and prediction: Making sense (but losing dollars) in the stock market. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 71(3), 329-353.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (2007). Rumor, gossip and urban legends. *Diogenes*, 213, 19-35.
- Dodig-Crnkovic, G., & Anokhina, M. (2008). Workplace gossip and rumor: The information ethics perspective. In *Proceedings of the Tenth International Conference ETHICOMP*.
- Doyle, J. (2000). *New community or new slavery? The emotional division of labour*. London: Industrial Society.
- Erol, Y. ve Akyüz, M. (2015). Dünyanın en eski medyası: Dedikodunun örgüt düzeyindeki işlevleri ve algılanışı: Sağlık örgütlerinde bir alan araştırması. *Journal of World of Turks*, 7(2), 149-166.
- Fay, M. J. (2006). Informal communication practices between peers in the remote work context. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, ABD.

- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Grosser, T. J., Lopez-Kidwell, V., & Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. *Group & Organization Management*, 35(2), 177-212.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ/ERIC Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Guerin, B., & Miyazaki, Y. (2006). Analyzing rumors, gossip, and urban legends through their conversational properties. *The Psychological Record*, 56(1), 23-34
- Hafen, S. (2004). Organizational gossip: A revolving door of regulation and resistance. *Southern Communication Journal*, 69(3), 223-240.
- Houmanfar, R., & Johnson, R. (2004). Organizational implications of gossip and rumor. *Journal of Organizational Behavior Management*, 23:2-3, 117-138.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Selahattin Turan (Çev.) (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- van Iterson, A., & Clegg, S. R. (2008). The politics of gossip and denial in interorganizational relations. *Human Relations*, 61(8), 1117-1137.
- Knapp, R. H. (1944). A psychology of rumor. *Public Opinion Quarterly*, 8(1), 22-37.
- Kniffin, K. M., & Wilson, D. S. (2004). Utilities of gossip across organizational levels: Multilevel selection, free-riders and teams. *Human Nature*, Fall 2005, 16(3), 278-292.
- Kraut, R. E., Fish, R. S., Root, R. W., & Chalfonte, B. L. (1990). Informal communication in organizations: Form, function, and technology. In I. S. Oskamp ve S. Spacapan. (Eds.). *Human Reactions to Technology: Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp. 145-199), Beverly Hills, CA: Sage.
- Kurland, N. B., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review*, 25(2), s.428-438.
- Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). Okullarda informal ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX(1), 1-21.
- Michelson, G., & Mouly, V. S. (2000). Rumour and gossip in organizations: A conceptual study. *Management Decision*, 38(5), 339-346.
- Michelson, G., & Mouly, V. S. (2002). 'You didn't hear it from us but...': Towards an understanding of rumour and gossip in organisations. *Australian Journal of Management*, 27(Special Issue), 57-65.
- Michelson, G., & Mouly, V. S. (2004). Do loose lips sink ships? The meaning, antecedents and consequences of rumour and gossip in organisations. *Corporate Communications: An International Journal*, 9(3), 189-201.
- Michelson, G., Van Iterson, A., & Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences and controversies. *Groups & Organization Management* 35(4), 371-390.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook*. (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mills, C. (2010). Experiencing gossip: The foundations for a theory of embedded organizational gossip. *Groups & Organization Management* 35(2), 213-240.
- Mishra, J. (1990). Managing the grapevine. *Public Personnel Management*, 19(2), 213-228.
- Mosley, D. C., Pietri, P. H., & Megginson, L. C. (1996). *Management: Leadership in action*. (5<sup>th</sup> Edition). New York: Harper Collins College.
- Pendleton, S. C. (1998). Rumor research revisited and expanded. *Language & Communication*, 18, 69-86.
- Rosnow, R. L. (2001). Rumor and gossip in interpersonal interaction and beyond: A social exchange perspective. In R. M. Kowalski (Ed.), *Behaving Badly: Aversive Behaviors in Interpersonal Relationships* (pp. 203–232). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rosnow, R. L., & Foster, E. K. (2005). Rumor and gossip research. *Psychological Science Agenda*, 19(4). <http://www.apa.org/science/about/psa/2005/04/gossip.aspx>
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. (Dördüncü Basım). Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Analysis* (pp.170-183). London: Sage.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Solmaz, B. (2003). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Solmaz, B. (2004). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 3(3), 120-127.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve dedikodu yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 559,567
- Warber, K. M. (2006). The role interpersonal jealousy in gossip: An evolutionary perspective. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Arizona, Tucson, ABD:
- Wells, B., & Spinks, N. (1994). Managing your grapevine: A key to quality productivity. *Executive Development*, 7(2), 24-27.
- Wert, S. R., & Salovey, P. (2004). A social comparison account of gossip. *Review of General Psychology*, 8(2), 122-137.
- Wexley, K. N., & Yukl, G. A. (1984). *Organizational behavior and personal psychology*. (Revised Edition). Homewood, IL: R. D. Irwin.
- Whittaker, S., Frohlich, D., & Daly-Jones, O. (1994). Informal workplace communication: What is it like and how might we support it? *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing System* (131-137).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Göz. Geç. 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Yazarlar**

*İletişim*

Arş. Gör. Beyza HİMMETOĞLU, eğitim yönetimi alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında örgütsel davranış, okul yönetimi, liderlik, okul etkililiği ile araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

e-mail: [beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr](mailto:beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr)

Arş. Gör. Damla AYDUĞ, eğitim yönetimi alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında örgütsel davranış, okul yönetimi, örgüt geliştirme, örgüt sağlığı ile araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

e-mail: [damlaaydug@anadolu.edu.tr](mailto:damlaaydug@anadolu.edu.tr)

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, eğitim yönetimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında değişim, liderlik, eğitim ve okul yönetimi, çatışma yönetimi ile araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

e-mail: [cbayrak@anadolu.edu.tr](mailto:cbayrak@anadolu.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** Organizational communication, formal or informal, helps to ensure information flow for facilitating organizational and managerial processes effectively (Kraut et al., 1990). Besides formal processes, informal relationships among members of the organization have an important role in organizations. The most common types of informal communication are accepted as rumor and gossip (Solmaz, 2004). Both of them, as elements of informal communication, increase when formal information flow gap occurs (Houmanfar and Johnson, 2004, p.120). However, the information or message, rumor and gossip carry, can be either positive or negative (Difonzo et al., 1994). In this regard, outcomes of rumor and gossip can be either positive or negative (Michelson and Mouly, 2004). Realizing the rumor and gossip in organizations and knowing the characteristics and outcomes of them are crucial to deal with their negative outcomes and utilize it effectively especially for managers.

Because schools are open systems and people are the main elements of schools, the informal structure of the schools is dominant (Bursalıoğlu, 2013, p.24) and so informal communication becomes more important at schools when compared to other kinds of organizations (Hoy and Miskel, 2010). In this regard it can be said that rumor and gossip have crucial impacts on educational organizations. When the related literature examined, it is seen that the studies on this issue are limited and they generally focus on opinions of teachers (Arabacı, Sünkür and Şimşek, 2012; Çağlar, Uğurlu and Güneş, 2013). Though the importance of preventing possible negative outcomes of rumor and gossip and to utilizing them for the good of the organization are emphasized in the literature, researches taking the opinions of school principals are very limited. Therefore, opinions of school principals about whether there are rumor and gossip at schools or not, what its reasons are, what their attitudes and behaviors to deal with and how they utilize them effectively are examined in this study. It is believed that the results of this study can provide some suggestions which will help school principals to protect the school from disruptive effects of rumor and gossip and to utilize them for organizational effectiveness. In this context, the main aim of this study is to define the opinions of school principals who work at schools in Eskisehir about the management of rumor and gossip in schools. In line with this main aim, three sub-questions of the study were determined as:

1. What are the opinions of school principals' about the reasons of rumor and gossip in schools?
2. What are the school principals' attitudes and behaviors to deal with rumor and gossip in schools?
3. What are the school principals' opinions to utilize rumor and gossip effectively in schools?

**Method.** This study was designed with phenomenological method, which is a qualitative research method. In the phenomenological studies, the subject need to be something that data sources have experienced before (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.73-74; Creswell, 1998, p.118). For this reason, data were obtained from school principals who are the important parts of informal communication and they experience the positive or negative impacts of informal communication on organizational and managerial processes in the schools. The participants of the study consist of 15 school principals and vice principals, working at schools in Eskisehir during 2015-2016 academic year. While choosing the participants, maximum variation sampling method was used. Data of the study were collected with semi-structured interview form. While preparing the interview questions, the literature was reviewed, and expert view was taken. Besides, the feedback from pilot interview was considered while preparing the interview form. Lastly, the interview form included 3 open-ended questions coherent with the sub-questions of the study. Data of the study were analyzed with content analysis technique. During analysis, NVivo 10 package program was used. Analysis were completed in four phases based on



content analysis technique. These phases are coding the data, defining the themes organizing codes and themes and defining and interpreting findings (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.228). To ensure the reliability of the study; the process of preparing interview form, process of choosing participants, features of participants, data collection process and analyzing process were explained in detail. Analysis were made by two researchers and expert view was taken for the codes and themes organized by these researchers. After expert view was taken, reliability co-efficiency was calculated with the formula suggested by Miles and Huberman (1994, p.64) and it was found as .88. To ensure credibility; the necessary information about qualitative research methods was taken from the literature, the sampling method appropriate with the research design was tried to be chosen, participants were chosen based on voluntariness, interview transcriptions were confirmed by participants and informal pre-interviews were made with participants. During the pre-interviews, information about the study was given to the participants, their questions were answered and they were assured about that their names would not be used in the study. To ensure the transferability of the study, the research design and why this design was chosen, participants and their demographic features, data collection and analyzing processes were explained in detail.

**Findings.** For the first sub-question of the study, the most frequent reasons of rumor and gossip in schools indicated by participants are personality problems such as jealousy and envy, individual differences, interpersonal problems, information gaps/false information, organizational and managerial reasons, personal gain and using it as a means of socialization and relaxation. The less frequently indicated reasons are so much free time, organizational changes and weakening the school management. The results for the second sub-question of the study showed that the most preferred attitudes and behaviors by participants to deal with rumor and gossip are open communication, giving explanations and ignoring the rumor. Besides, the less frequently attitudes and behaviors are carrying proper managerial processes, making self-evaluation, spreading counter-rumors, initiating legal procedures. The results for the third sub-question of the study showed that the most frequently stated methods to utilize rumor and gossip effectively by participants are using it as self-control mechanism, means for recognizing the characteristics of staff, to increase performance by increasing competition. Apart from these, the other methods are spreading management's expectations to the staff, easing decision-making process, spreading school's success around the school environment, acceleration/completion the tasks and covering the weaknesses of the management.

**Conclusion and Discussion.** The results of the study showed that school principals think that there are both rumor and gossip in schools. When the opinions of school principals and the related literature were examined, it is possible to say that the underlying reasons of rumor and gossip are social comparison, to get necessary information for making social comparison and ambiguity. In this regard, the main reason which generate rumor and gossip are getting information about both other people and the organization can be seen as the need to get information. When the attitudes and behaviors of school principals to deal with rumor and gossip are examined, it is seen that they mostly prefer open communication and to make necessary explanations for the situations which generate especially negative rumor and gossip. In this regard, it can be interpreted that supporting open communication in school is crucial to prevent rumor and gossip and to provide the staff the opportunity to get information from the direct sources instead of getting information through rumor and gossip. Also, making necessary explanations and giving necessary information can be accepted as effective ways of preventing rumor and gossip which derive from curiosity and information gap. When the opinions of school principals about how to utilize the rumor and gossip effectively, it is seen that they focused on the functional outcomes of defining weaknesses and deficiencies of management and recognizing the characteristics of staff through rumor and gossip. Similar with these results, utilizing rumor and gossip



to provide the members of the organizations some clues about how to compete and increase performance (Grosser et al., 2010; Hومانfar and Johnson, 2004) and to get feedback and recognize the problems early (Atak, 2005; Michelson et al., 2010; Wells and Spinks, 1994) are suggested in other related studies. However, utilizing rumor and gossip to recognize the characteristics of staff, which is one of the most frequent methods indicated by participants in this study is not mentioned in the literature much. Therefore, using objective observations and performance indicators can be accepted as a more effective way of recognizing the characteristics of staff than using rumor and gossip. In light of the results, some suggestions can be made for further researches and implementations. Researchers can examine the teachers' opinions about methods of utilizing rumor and gossip effectively indicated by the participants of this study with qualitative or quantitative studies. Also, guidance can be provided for school principals to learn the effective ways of dealing with negative results of rumor and gossip and to recognize the effective ways of utilizing them.

## The Case of Time Axis Fallacy: 11<sup>th</sup> Grade Students' Intuitively-based Misconception in Probability and Teachers' Corresponding Practices\*

Zaman Etkisi Örneği: 11. Sınıf Öğrencilerinin Olasılıkta Sezgi Temelli Kavram Yanılgısı ve Öğretmenlerin İlgili Uygulamaları

Mehmet Fatih ÖÇAL\*\*

### To cite this acticle/ Atıf için:

Öçal, M. F. (2018). The case of time axis fallacy: 11<sup>th</sup> grade students' intuitively-based misconception in probability and teachers' corresponding practices. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 86-105. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s4m

**Abstract.** This case study aimed to investigate whether mathematics teachers' instructional practices were effective in resolving eleventh grade students' intuitively-based misconceptions regarding time axis fallacy. The participants were three mathematics teachers from different high schools and their students. Students were administered a diagnostic test comprising questions related to intuitively-based misconceptions in probability. The test was administered before and after students received teachers' instructions for probability subject. Teachers were interviewed about their knowledge of students' difficulties and misconceptions. Teachers' instructions for probability were observed and videotaped. Content analysis method was used in the data analysis. Considering the findings, it was observed that teachers did not give emphasis on unfamiliar situations related to time axis fallacy. Comparing the test results, there was slight increase in the number of students who fell into time axis fallacy. Based on the findings, it can be asserted that practitioners should be aware of possible intuitively-based misconceptions in probability and organize their instructions accordingly.

**Keywords:** Intuition, misconceptions, probability, time axis fallacy, mathematics teachers

**Öz.** Bu durum çalışmasının amacı, matematik öğretmenlerinin öğretim uygulamalarının on birinci sınıf öğrencilerinin sezgi temelli kavram yanılgıları bağlamında olasılık konusunda zaman etkisi yanılgısını gidermede etkili olup olmadığını incelemektir. Bu çalışmanın katılımcılarını farklı liselerde çalışan üç matematik öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere olasılıkta sezgi temelli kavram yanılgılarıyla ilgili sorular içeren bir tanı testi uygulanmıştır. Test, öğretmenlerin olasılık konusunun öğretiminin öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin zorlandıkları noktalar ve kavram yanılgılarına yönelik öğretmenler ile mülakatlar yapılmıştır. Öğretmenlerin olasılık öğretimleri sırasında hem gözlem yapılmış hem de dersler video kaydı altına alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular göz önüne alındığında, zaman etkisi kavram yanılgısıyla ilgili aşına olunmayan durumlara öğretmenlerin odaklanmadığı gözlemlenmiştir. Test sonuçları karşılaştırıldığında, zaman etkisi yanılgısına düşen öğrenci sayısında az bir artış olduğunu göstermiştir. Bulgular ışığında, uygulayıcıların olasılıkta sezgi temelli kavram yanılgılarından haberdar olmaları ve öğretimlerini bu bağlamda düzenlemeleri gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sezgi, kavram yanılgıları, olasılık, zaman etkisi yanılgısı, matematik öğretmenleri

### Article Info

Received: April 3, 2018

Revised: September 5, 2018

Accepted: October 5, 2018

\* This article is derived from corresponding author's doctoral dissertation.

\*\* Correspondence: Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey, e-mail: [fatihocal@gmail.com](mailto:fatihocal@gmail.com) ORCID: 0000-0003-0428-6176

## Introduction

Probability is interconnected with the daily life situations, since people always experience uncertainties and chance factors (Andra, 2011; Way, 2003). When dealing with an event or a happening; people judge, made necessary decisions, and behave according to their judgments. From educational point of views, school mathematics curricula (e.g., Common Core State Standards [CCSS], 2010; Ministry of National Education [MoNE], 2017; National Council for Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) give importance to teaching probability. It is stressed that probability is linked to other mathematical subjects such as counting techniques in numbers and operations, area concepts in geometry, binomial theorem, and the relationship between functions and the areas under their graphs in algebra (NCTM, 2000). Similar to NCTM (2000), the Common Core State Standards [CCSS] (2010) emphasizes to make connections between mathematics topics. In addition, students are expected to develop, use, and evaluate the probability models. In high school standards, the probability topic is considered under the statistics and probability strand. Instead of just teaching probability, CCSS (2010) emphasizes on using probability in order to make inferences and decisions, and to justify conclusions. The standards considered the probability as the tool to use in decision-making processes and in justifications of the situations encountered instead of just memorizing the rules in probability. Moreover, students are encouraged to use chance factor and probabilistic thinking in their daily lives (MoNE, 2017). For teaching probability, teachers need to take students' thinking into account and create an environment for students to discuss and analyze the events happening (e.g. fairness of the dice thrown), then, make inferences from the light of given facts (NCTM, 2000) instead of using traditional methods including clear and linear representations of mathematical knowledge without taking students' conceptions and misconceptions into account (Castro, 1998; Tarr & Lannin, 2005).

Despite the emphasized importance of teaching probability in mathematics curricula, students and even adults experience difficulty in understanding the probability (Kazak, 2008). Although students experience uncertainties and make judgments in their daily lives (Kahneman & Tversky, 1982), many misconceptions arise among students in probability. This situation directed mathematics education researchers' attention to search and identify the reasons for the misconceptions, how teachers and their instructions intervene the misconceptions, and what they do for resolving them experienced in the probability (e.g., Fischbein, 1975; Fischbein & Schnarch, 1997; Tirosh & Stavy, 1999a; 1999b; Stavy & Tirosh, 2000; Pratt, 2000; Polaki, 2002a; 2002b; Stohl & Tarr, 2002). Two reasons which are directly related to purpose of this study are teachers' potential role in teaching probability (Rubel, 2002) and students' intuitive thinking (Fischbein & Scharch, 1997).

Students use their intuitions while solving problem situations in their lives or while solving probability questions (Shaugnessy, 1992). Fischbein (1987) indicated that people gain their intuitions from two sources: from experience and from previous educational background gained via regular instructions. In fact, students can easily comprehend and practice mathematical knowledge by using their intuitions including different mathematics topics (Fischbein, 1987) and proofs of mathematical algorithms (Weber & Alcock, 2004). However, the intuitions that they are about to use during solving problems are not always correct. The misleading effect of students' intuitions may result in misconceptions in students' minds (Myers, 2002). From the perspective of probability topic, situations in probability questions may include disconnected or even conflicting intuitions in students' reasoning processes (Havill, 1998). Fischbein (1975) argued that "undeveloped probabilistic intuition is not able to follow procedures of sophisticated reasoning or to guide the selection of such procedures or evaluate the plausibility of obtained results" (p. 131). With undeveloped probabilistic intuitions, students encounter with difficulties in solving probability questions and develop intuitively based misconceptions in their

minds. These misconceptions are observed even in the basic probability (Li, 2000). In fact, there are many intuitively based misconceptions found in different studies including availability and representativeness heuristics (e.g., Çelik & Güneş, 2007; Fischbein & Schnarch, 1997; Kahneman & Tversky, 1982), simple and compound events (e.g., Fischbein, Nello, & Marino, 1991; Rubel, 2002; Shaughnessy, 1992), conjunction fallacy (e.g., Tversky & Kahneman, 1983), and conditional probability misconceptions (e.g., Falk phenomenon) (Falk, 1979; Fischbein & Schnarch, 1997; Watson & Kelly, 2007).

Among all, investigation of students' misconceptions regarding conditional probability is important because it necessitate to establish solution on the previously determined criteria. Therefore, students need to think about the conditions then continue their judgment and reasoning accordingly (Fischbein & Schnarch, 1997).

With instructions, students may develop their thinking about conditional probability and reach to the upper levels in the classification; student may still experience difficulties and misconceptions even in high school and university years (Tarr & Lannin, 2005). One of the misconceptions related to conditional probability is known as the Falk phenomenon or fallacy of the time axis (Batanero, & Sanchez, 2005; Fischbein & Schnarch, 1997; Jones, Langrall, & Mooney, 2007; Shaughnessy, 1992). This misconception is thinking that "an event couldn't condition another event that occurs before it" (Batanero & Sanchez, 2005, p.251). In regular conditional probability questions,  $P(A/B)$  denotes the conditional probability of event  $A$  given event  $B$  where  $B$  precedes  $A$ . Gras and Totohasina (1995; as cited in Savand, 2014) classified students' conceptions about conditional probability. However, these cognitions contradict with the characteristics of Falk phenomenon. According to cardinal conception that was generally imposed in regular instructions, students interpreted  $P(A/B)$  as the ratio

$$\frac{\text{card}(A \cap B)}{\text{card}(B)}$$

. Causal conception is about the cause and effect relation between the events  $A$  and  $B$ ,

where the  $B$  is cause and  $A$  is its effect. From this type of conception, chronological conception appears where the event  $B$  always precedes the event  $A$  (Gras & Totohasina, 1995; as cited in Savand, 2014). If, however, the sequence of happening of the events changes, students' reasoning contradicts with their intuitions and they fall into this misconception (Falk, 1979; Jones, Langrall, & Money, 2007; Shaughnessy, 1992).

Falk (1979) revealed the existence of this misconception based on the following situation. There are two white and two black balls in an urn. Two balls are blindly drawn from the urn one after the other without replacement. The first question asked is a routine conditional probability question that can be found in any textbook: "If the first ball drawn is known to be white, then, what is the probability of getting white ball in the second draw?" The second question asked is the inverse: "if the second ball drawn is known to be white, then, what is the probability of getting white ball in the first ball draw?" This second question often leads students to fall into a problematic intuitive thinking as students experience confusion about the sequence of happening of the events. While in routine conditional probability questions, the dependent event occurs after the independent one, students' intuitions contradict with their thinking when the first event precedes the independent events (Kazak, 2009). Fischbein and Schnarch (1997) used a question similar to the one used by Falk (1979) with students from different age groups and grade levels to investigate the development of their intuitively based misconceptions. They reported that increase in the grade level also increased the number of students who correctly answered the part  $a$  of the question but fell into Falk phenomenon in the part  $b$ . Same question was asked by Watson and Kelly (2007) who also reported similar findings across different

grade levels. They found that while the students correctly interpreted conditional statement in the context of the question, they did not appreciate the influence of time of events happening.

Another task explaining this misconception was used by Bar-Hillel and Falk (1982). The questions was as follows; “Mr. Smith is the father of two. We meet him walking along the street with a young boy whom he proudly introduced his son. What is the probability that Mr. Smith’s other child is also a boy?” (p. 109). Bar-Hillel and Falk stated that even mathematicians’ cognitions contradicted in the solution of this question. One mathematician suggested that the probability is one-half, while the other mathematician stated that it is one-third. The former suggested that being a boy (B) or a girl (G) is independent of the other. The latter stated that the sample size was four at the beginning (i.e., BB, BG, GB, GG). Since one of the children is stated as boy, then the sample size decrease to three.

Similar situations in conditional probability were studied in other studies (e.g., Fox & Levay, 2004; Granberg & Brown, 1995) reporting the existence of Falk phenomenon with college students. It is hard for students to change such incorrect intuitions which might lead to intuitively based misconceptions, since their intuitions resistant to change in their minds (Fischbein, 1987). Resolving students’ incorrect intuitions, therefore their intuitively based misconceptions, requires intense effort which can be provided with regular instructions in schools (Shaughnessy, 1992). As school mathematics curricula emphasizes students’ comprehension of knowledge and deeper understanding in probability (CCSS, 2010; NCTM, 2000; MoNE, 2017), the importance of teachers’ role and instructions in teaching probability is obvious. Related to teachers’ role, Stohl (2005) stated that “the success of any probability curriculum for developing students’ probabilistic reasoning depends greatly on teachers’ understanding of probability as well as much deeper understanding of issues such as students’ misconceptions and use of representations and tools” (p. 351).

Therefore, teachers need to have the knowledge of content as well as the knowledge of students’ cognition and misconceptions. In the instructions, teachers are recommended to provide students with familiarity with probability situations in line with the students’ misconceptions (Riccomini, 2005). Students’ difficulty in solving probability questions is not only about computational procedures. In fact, students need to understand the necessary cognitive processes in the questions, set up strategies, and base the solution on the appropriate solution method (Zahner, 2005). At this point, teachers should provide students with opportunities to experience unfamiliar tasks and methods for solving them to overcome intuitively based misconceptions such as the time axis fallacy or Falk phenomenon.

There have been many studies to determine and resolve probability misconceptions with different instruction methods including games (Chiese & Primi, 2008; 2009) and simulations (Polaki, 2002a; 2002b). Furthermore, specific instructional methods were developed and their effectiveness was presented in various studies to overcome what is known as Falk phenomenon (e.g., Babai et al., 2006; Ojeda, 1999; Polaki, 2002a). However, we need to understand to what extend teachers’ regular instructional practices in traditional classrooms have impact on students’ understanding of probability and resolve their intuitively based misconceptions. Today, the literature in this subject is generally based on what the probabilistic misconceptions are and what the reasons for these misconceptions (e.g., Fischbein, Nello, & Marino, 1991; Kennis, 2006). In addition, it is known that teachers and, therefore, students do not give particular attention to intuitively based misconceptions in probability. Therefore, a need to conduct an empiric study with students to get data for informing the mathematics education researchers about the situations of teacher practices and instructional strategies used during the probability teaching and resolving misconceptions arose that are based on students’ intuitive thinking. Since this study is a part of more comprehensive one, one of the intuitively based misconceptions (known as time axis fallacy) was investigated in detail in this study.



From the Turkey's point of view, literature mentions about the possible materials to teach probability such as computer aided materials (Gürbüz, 2008), dramatization (Şengül & Ekinözü, 2004), concept map (Gürbüz, 2006). However, teachers do not search and apply these materials or teaching strategies. Especially in Turkey, teachers' teaching practices were parallel to the teacher book for the related course book. Memnun (2008) explains this situation by stating that teachers do not use common language that all students could understand to develop probabilistic thinking. This language stemmed from the use of course book. Therefore, teachers generally considered the course book as only necessary material to develop necessary probabilistic thinking for students. Here, there was a need for in-depth understanding of how teachers organized their teaching practices during teaching probability and whether they considered students' possible misconceptions during their instructions.

Correspondingly, the purpose of this study is to investigate how high school teachers' instructional practices affect students' intuitively based misconceptions in probability, particularly the misconception known as time axis fallacy or Falk phenomenon, in resolving it. Furthermore, since teachers' knowledge of students' conceptions and misconceptions shapes their instructional practices, this study also investigate teachers' knowledge and awareness of students' such misconceptions. In doing so, teachers' practices in teaching the concept of conditional probability, selecting related examples and questions, and organizing the instructions were taken into consideration.

### **Method**

In the present study, case study as one of qualitative research technique was applied. In the case studies, one person, unit or group is investigated. There is an opportunity to do in-depth investigation on a specific case or phenomenon in the studies classified as case studies (Creswell, 2013). In addition, the case studies allow the researcher to evaluate the data gathered in the context of reason-result relations (Fraenkel & Wallen, 2009). Considering this study, the case to be investigated was 11<sup>th</sup> grade students and their teachers as a group. Based on the purpose of the study, they are following the same curriculum and the current status of students' particular intuitively-based misconception and teachers' corresponding practices were investigated in-depth. This qualitative case study was a part of larger one aiming to investigate teachers' knowledge of middle and high school students' intuitively based misconceptions in probability and effect of their instructional practices for resolving them.

### **Participants**

The participants of this study were three mathematics teachers from different high schools and their eleventh grade students. The teachers were Adem, Buğra, and Cahit (pseudonyms) teaching in vocational, Anatolian, and science high schools and had 17, 21, and 21 students in their classrooms, respectively. Teachers' demographic information is given in the Table 1 below.

In Turkish educational context, the schools were separated according to the achievement levels. Students with high levels of achievements usually enroll in science high schools after taking high school entrance exam subjected to eight grade students nationwide. On the other hand, most of the students with middle level of achievements were enrolling in Anatolian high schools, while those with lower level of achievements were enrolling in vocational high schools (based on teachers' opinions). In this study, one teacher was selected from each school type conveniently according to their willingness to participate this study.



**Table 1.**

*Demographic information of the cases*

Teachers	Gender	Age	Experience (years in teaching)	Type of School that the Teacher Works	Graduation Year and Department
Adem	M	27	2	Vocational High School	2009 – Department of Mathematics 2010 – Teaching Certificate
Buğra	M	32	8	Anatolian High School	2004 – Department of Mathematics 2006 – Teaching Certificate
Cahit	M	39	15	Science High School	1998 – Department of Mathematics Education

### Instruments

The students in the participating teachers' eleventh grade classroom were administered a test called the Probability Test of Intuition (PTI) comprising of seven open-ended items to determine their intuitively based misconceptions in probability. The test was developed by the author and the test items were adapted from the problems found in the literature (e.g., Kahneman & Tversky, 1982; Falk, 1979; Fischbein & Schnarch, 1997; Watson & Kelly, 2007). The purpose was to prepare a test involving common intuitively-based misconceptions in probability. Expert opinions were gathered from one mathematics teacher who had 5 years teaching experience and one academician who had PhD degree in mathematics education and have studied teaching and learning probability. The test was reorganized according to experts' opinions and subjected to high school students as a pilot study. According to the pilot study results, the last version of PTI was prepared and administered as pre-test just before students started the probability unit and as post-test just after the teachers' instruction was over. The instruction period differed among the teachers. One of the items in the test intended to determine the existence of time axis fallacy or Falk phenomenon with these students. In this study, only this situation was investigated. The corresponding item was adapted from the one used by Fischbein and Schnarch (1997) as follows,

There are equal numbers of blue and red balls in an urn. The ball chosen is not put into the urn. For two balls chosen one by one, compare the probabilities of the situations stated below. Justify your answers.

- a) given that the first ball chosen is blue, the probability of the second ball to be blue
- b) given that the second ball chosen is blue, the probability of the first ball to be blue

While the part (a) was routine conditional probability question that can be found in any textbook, the part (b) was about time-axis fallacy or the Falk phenomenon. In the part (a), the probability is less than one-half. If there were  $n$  blue and  $n$  red balls, the probability could be presented as  $\frac{n-1}{2n-1}$  in the formal solution. The probability in the part (b) was one-half, because the further event does not affect the preceding one. Students were given 45 minutes to answer all the questions in the test.

Students' responses to the part (a) were codes as "correct", "incorrect", or "unanswered". If students stated that the probability of getting blue is lower, it was considered as correct answers in the part (a).

If there was no answer, it was counted as “unanswered”. The examples of students’ justifications indicating the “correct” and “incorrect” codes were as follows;

Let’s say there are  $n$  blue and  $n$  red balls. The probability getting blue ball after picking a blue ball without replacement is less than one half (Correct)

The probability is equal to  $\frac{1}{2}$ , since there are equal number of blue and red balls (Incorrect)

Their responses to part (b) were coded as “correct”, “misconception”, “incorrect”, or “unanswered”. If students presented the Falk phenomenon or the fallacy of time axis into the expected misconception, they were tailed into “misconception” code. On the other hand, if their answers were irrelevant to the misconception, they were coded as “incorrect”. Students’ responses of equality of probabilities in the part (b) were considered as correct. If there was no answer, it was counted as “unanswered”. The examples of students’ answers indicating correct, incorrect and misconception codes were as follows;

The previous event is independent of the further one, so the probability is equal to  $\frac{1}{2}$  (Correct)

If the second ball chosen is blue, the probability of getting blue ball in first selection is lower (Misconception)

I think it is  $\frac{1}{4}$  (Incorrect)

### **Classroom Observations and Teacher Interviews**

Participating teachers’ all lessons for probability unit were observed and videotaped by the researcher. The time allotted to teach probability in high schools was eight class-hours in the national secondary school mathematics curriculum. The teachers had little flexibility in changing teaching times according to their workload and students’ understanding of the topics. The total number of class hours dedicated to teach probability by Adem, Buğra, and Cahit were ten, seven, and six hours respectively. For the purposes of this study, our focus will be on their instructional practices regarding teaching conditional probability. Adem spent one and a half class-hours for teaching conditional probability, while Buğra and Cahit spent one class-hour. They also spend some extra time for solving conditional probability questions during the mixed problem solving sessions. They all allotted their last lessons for solving mixed questions related to probability topic at the end of the unit. In the observations, teachers’ practices in teaching the concept of condition, their instruction methods, and selection of the tasks were taken into consideration.

Prior to the study, the teachers were interviewed about their knowledge of students’ difficulties and misconceptions in probability. The findings related to students’ difficulties in conditional probability were presented. After the teachers finished teaching the probability unit, teachers were interviewed again and asked to determine what misconceptions might appear in the questions asked in the PTI. The possible reasons for these misconceptions were also sought with “how” and “why” questions. The interviews lasted about 30 to 55 minutes.

The researcher observed teachers’ all instructions while they were teaching probability in classroom. The researcher sat on the back row seat in the classroom and took field notes regarding the purpose of the study. The researcher had no inclusion into the instruction or got in contact with students or teachers. After getting permissions from teachers and school administratives, the researcher also recorded the instructions with camera recorder. In case of specific situation (e.g., why teacher chose a particular example), the researcher did unstructured interview with teacher regarding this situation. These were also taken as field notes.

### Data Analysis

In the analysis of the pre- and post-tests of the PTI, the descriptive analysis method was used (Fraenkel & Wallen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2006). In the descriptive analysis, the data gathered were summarized and interpreted according to the themes which were already determined. The frequency tables were presenting the number of students who fell into intuitively-based misconceptions of time-axis fallacy. In order to reflect students' thoughts about the questions and their justifications for the intuitively-based misconceptions, the direct quotations were presented from students' responses to answers in the PTI and also in the interviews with students.

The data that were gathered from interviews and classroom observations were analyzed according to content analysis method (Fraenkel & Wallen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2006). The procedure in content analysis is firstly to conceptualize the data gathered, to organize the data logically based on concepts appeared and, then, to determine the general themes that explain the data gathered (Yıldırım & Şimşek, 2006). In the data analysis, the main themes were students' responses indicating intuitively-based misconception of time-axis phenomenon, teachers' practices towards confronting it, and their knowledge of students regarding this misconception. In order to increase the reliability of the study, inter-rater reliability can be calculated (Fraenkel & Wallen, 2009). In the study, a research assistant doing her PhD in the field of mathematics education who had experience in descriptive and content analysis method also studied over students' pre- and post-test results of a one randomly selected classroom, one randomly selected teacher's interviews which were administered before and after the instructions, and total of five randomly selected observations. The inter-rater reliability rates for students' responses to the test item, interviews with teachers regarding time-axis fallay and their practices were %92, %89 and %91, respectively. These rates were over acceptable level of inter-rater level, which is being above %80 (Marques & McCall, 2005). The findings were presented after getting consensus between the coders.

### Validity and Reliability

For the validity of the study, triangulation method was utilized. the data were gathered from different sources which were the observations of the classrooms, test results, interviews with students and three teachers, and field notes. Quotes from students' responses to open-ended questions were also included in this study. So, the author tried to provide rich and thick description about natural settings and the participants of the study. For the reliability of the study, the researcher observed the participants at different times, and searched whether the same observation and interpretations were made. The same interview form and questionnaire were administered to all participants, and the interviewer for all the interviews was the same person, who was the researcher. In order to increase the reliability, the researcher made a record of all data collection procedures and activities.

## Findings

### Pre-Test Results

Although conditional probability was not a topic officially placed and thus students are expected to learn prior to eleventh grade, students' correct responses to the part (a) of the question were high (see Table 2) before they formally taught the subject. It was found that, students generally used verbal justifications to solve the question.

**Table 2.**

*Frequencies of Students' Responses for the Time Axis Fallacy Question in the Pre-test*

Parts of the question	Responses	Adem's Class (n=17)	Buğra's Class (n=21)	Cahit's Class (n=21)	Total (n=59)
Part (a)	<b>Correct*</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>34</b>
	Incorrect	6	3	10	19
	Unanswered	5	1	0	6
Part (b)	Correct	4	9	6	19
	<b>Misconception*</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>24</b>
	Incorrect	2	3	3	8
	Unanswered	5	1	2	8

\* Correct answers in part (a) and answers reflected time axis fallacy as an intuitively based misconception in part (b) are highlighted in bold

As it was observed in the Table 2, about 58% of all students across three classes gave correct answers to part (a) in pre-test. Students eliminated one ball from the sample size, used the formula for the question, and found the correct answer. On the other hand, about 32% gave incorrect answer to this question. Interestingly, almost all students in the Anatolian high school gave correct answer to the part (a) of the question.

Although there one third of the students who gave correct answer to the part (b), almost half of all students fell into the intuitively based misconception. In general, students who fell into this misconception correctly answered the part (a). Only one student from Anatolian high school could not correctly answer the part (a) and fell into this misconception. The ratio between students who fell into the misconception in the part (b) and those who gave correct answer in part (a) was 71%. Therefore, almost three fourth of all students who gave correct responses to part (a) could not realize the independence of the preceding event from the latter one asked in the part (b).

Students' responses for the time axis fallacy were similar. Some of their justifications were as follows.

If the second ball chosen is blue, then, the probability that the first ball chosen is blue is lower. Simply, since the balls are equally distributed in each urn, the probability of getting red is higher in the first selection.

If the second ball chosen is blue, the probability of getting blue ball in first selection is lower.

Some students simplified the questions and considered that there were two white and two blue balls. Some other considered that there were five balls for each color. One answer was as follows.

Let's say there are two white and two blue balls. If the second ball is blue, there will be two red ball and one blue ball in the first selection. Therefore, the probability of getting blue ball in the first selection is 1/3.

### Teachers' Awareness of and Teaching Practices regarding Time-Axis Fallacy

From teachers' points of views, students had difficulties in two situations regarding the conditional probability. First, they stated that students struggled to distinguish whether the events given belonged to conditional probability. Second, even after students decided the question asked was about conditional probability, they experienced difficulty in determining which event was conditioned or independent one. All teachers stated that they provided shortcuts or showed keywords in their instructional practices to diminish such difficulties. In the pre-study interviews, teachers also emphasized the correct use of formula for conditional probability. Therefore, teachers were imposing the solutions of routine conditional probability questions, not the non-routine ones including those related to time axis fallacy or Falk phenomenon. Post-study interviews, on the other hand, indicated that teachers were aware of the possibility of existence of students' misconceptions of time axis fallacy.

Students may experience difficulty because the color of second ball taken was given. So, they may experience in calculating the probability (Adem, post-study interviews).

Students need to know that the probability of further event happening did not affect that of the preceding one (Buğra, post-study interviews).

Students may ignore that the second situation did not affect the first one (Cahit, post-study interviews).

Although all teachers emphasized the independence of preceding event from the further one, Adem and Buğra indicated that they generally solved questions similar to those asked in the standardized exams such as the university entrance exam during the instruction. Therefore, their focus was on solving routine conditional probability questions. Buğra also stated that this misconception could affect their real life and make mistakes in their real lives. Moreover, Adem stated that they should give examples from real lives instead of just using question-answer interaction between students and teachers in classrooms.

In the interviews, teachers mentioned about the reasons for possible misconceptions in probability. They both mentioned about the reasons for time-axis fallacy and other types of misconceptions in general. The Table 3 summarizes teachers' opinions.

**Table 3.**

*Reasons for intuitively-based misconceptions according to teachers' opinions*

Reasons for Intuitively-based Misconceptions	Teachers		
	Adem*	Buğra	Cahit
Insufficiency in readiness	√**	√	√
Rote memorization	√	√	√
Unable to imagine the problem situation	√	√	√
Unable to relate with daily life	√		
Low level of students' understanding	√		√
Necessity of thinking		√	√
Not being open to interpretation			√
Unable to synthesise the facts			√
Unable to understand the logic of the probability		√	√
University entrance exam	√	√	√

\*: All names are pseudonyms.

\*\*:"√" indicates that the teacher considered the issue as a reason for students' difficulty in probability



The Table 3 gives general opinions regarding intuitively-based misconceptions, which can also be particularly attributed to time-axis fallacy. All teachers agreed on the the codes “insufficiency in readiness”, “rote memorization”, “unable to imagine the problem situation” and “university entrance exam” as reasons for intuitively-based misconception. For example, for the firs code, Barış indicated that;

Mathematics is ongoing lesson which the subjects are built on one another. Therefore, they should be aware of some subjects before beginning to the probability and also to other subject.

What is interesting is that all teachers saw “rote memorization” as a reason for misconception. However, all teachers provided various rote memorizations during their teaching practices. They related this situation with the existence of “university entrance exam.”

Teachers were asked how to confront this misconceptions, all teachers suggested the use of “course books”, “supplementary books” for university entrance exam and “visual materials”. They mentioned about what they always did in their regular instructions. Solving as many problem as they could do was seen as a way to confront any kind of misconceptions in probability. In practice, none of the teachers used visual materials in teaching conditional probability.

After observing teachers’ instructions, it was realized that teachers followed similar manners in teaching probability. They began with introducing and teaching basic concepts, then present and solve problems regarding what was taught. While doing so, they tried to enrich their instruction by choosing different types of questions regarding the topic. Therefore, teachers’ instructional practices were investigated based on three focal points, which were teaching the concept of condition, methods of instruction in solving questions, and the selection of the questions solved in the classroom. For developing the concept of condition, all teachers gave formal definition of condition and conditional probability from textbooks. While Buğra and Cahit directly wrote the definitions on the board, Adem discussed the concept of condition with his students. He tried to have a consensus about the meaning of the condition. Then, they all provided the following formula for calculating the probability of the event

$A$  given that the event  $B$ ,  $P(A/B) = \frac{P(A \cap B)}{P(B)}$ ,  $P(B) > 0$ . They all emphasized that the happening of

event  $A$  depend on the happening of event  $B$ . In other words, they indicated the importance of the sequence of the events happening in the conditional probability. The focus was that the event  $B$  must happen before the event  $A$  happens. Contrary to the other two teachers, Adem simplified the formula by assuming that students could experience difficulty in using it to solve questions. He stated that the probability could also be found by dividing the number of elements of  $A \cap B$  by the sample size for the event  $B$ . This information was provided theoretically without any example.

Teachers preferred to explain the meaning and applications of the formula by solving questions related to conditional probability. However, they expected to memorize the formula and lead students to use it properly while solving such types of questions. Teachers emphasized the importance of keywords to determine whether a question given is about conditional probability. For example, teachers stated that if the question included keywords like “known to be”, students should know that it is related to conditional probability. It appeared that, although teachers directed students to rote memorizations in approaching conditional probability questions, it was observed that students had difficulty in memorization and applying them for the questions specific to conditional probability.

If there are statements like “known to be”, it is conditional probability.

The sample size of the conditional probability is the sample size of the event B.

The expected elements of the conditional probability are the intersection of the events A and B.

If the occurrence of the event A is dependent on the event B, it is conditional probability.

For this situation, all teachers agreed upon students' difficulty in remembering the appropriate statements while solving probability problems. They stated that this difficulty stemmed from the abundance of types of probability problems. Buğra stated as follows;

For each subject in probability, students need to remember various statements. When encountering a problem, firstly, they had to determine the type of problem. Whether it is inclusive-mutually exclusive, sample size, dependent-independent or other type of problems... That is why remembering the correct statement and applying it to the given problem is very hard for students.

Moreover, Cahit indicated a short conversation with students while solving hard problems. After presenting a probability problem (whether it is time-axis fallacy type of question or not), students were asking the type of question, so they could begin to solve it. Cahit also indicated that students had to memorize and correctly apply to the problems they encountered. He continued as follows;

Students will take university entrance exam. There will be a time limitation to solve many questions and the questions are multiple-choice type. It would be better to meaningfully understand the topic and solve questions but we do not have enough time. They have to memorize and get familiar to them. They have to solve as many problem as they can, so they can be successful.

Teachers' instructional practices regarding conditional probability were mostly centered on solving standard questions selected from various supplementary books written for nationwide university entrance exams. The usual practice was to write the question on the board, wait few minutes for students to work on it and then apply standard algorithms to solve it. Teachers expected students to identify the event A and event B in the question text and directed students to the formula for conditional probability to find numeric values of  $P(A \cap B)$  and  $P(B)$ . Once they found the right answer, they moved to another question. While Buğra and Cahit usually asked students whether they understood the solution, Adem went through the solution one more time for each question.

Adem and Buğra solved only four questions related to conditional probability in their classrooms. They chose the questions randomly from the supplementary books for university entrance exams instead of using the course textbook. These questions were routine questions that were in line with those appeared previous nationwide university entrance exams. Such questions were useful for solving part a of conditional probability question asked in this study. However, teachers did not solve non-routine questions that might reveal if students have any intuitively based misconceptions. Only one such question was asked in Buğra's classroom as follows.

There are two yellow and three red balls in the first urn and three yellow and four red balls in the second urn. It is known that a ball taken from is red in the second urn, what is the probability that the red ball is taken from the first urn?

Both Buğra and his students experienced difficulty in solving this question. Before starting the solution, Buğra checked the solution from the book the question was taken. He then put the facts/givens into the formula and found the numeric value. He did not explain the time factor in the question even though a second event was provided in the question.

On the other hand, regarding conditional probability, Cahit solved ten questions some of which were routine questions asked by the other two teachers in this study. He tried to spend as little time as possible in solving them. However, his students needed to think more in the following three questions.

A coin is thrown two times. It is known that one outcome is head. What is the probability of getting tail in the second outcome?

A die is thrown two times. It is known that one outcome is four. What is the probability of getting odd number in the second outcome?

There are five red and three white balls in an urn. It is known that a ball selected among two balls is red. What is the probability that the other ball is white?

Although these questions were not related to time axis fallacy, being as non-routine questions, understanding the logic behind these questions might have helped students to resolve such misconception. In solving these questions, Cahit first determined the sample sizes (i.e. {HH, HT, TH} in the first question) and the set of expected elements (i.e. {HT, TH} in the first question). He then found the answers by substituting the facts/givens into the formula for conditional probability.

### Post-Test Results

After students received regular instruction, the frequencies for the correct answers and misconception changed (see Table 4).

**Table 4.**  
*Frequencies of Students' Responses for the Time Axis Fallacy Question in the Post-test*

Parts of the question	Responses	Adem's Class (n=17)	Buğra's Class (n=21)	Cahit's Class (n=21)	Total (n=59)
Part (a)	<b>Correct*</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>49</b>
	Incorrect	6	3	0	9
	Unanswered	0	1	0	1
Part (b)	Correct	3	6	15	24
	<b>Misconception*</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>26</b>
	Incorrect	6	3	0	9
	Unanswered	0	0	0	0

\* Correct answers in part (a) and answers reflected time axis fallacy as an intuitively based misconception in part (b) are highlighted in bold

Almost 85% of the all students found the correct answer for the first part of the question in the post-test. Among them, all science high school students (Cahit's classroom) and almost all students in Anatolian high school (Buğra's classroom) found the correct answers. In general, students used the formal solution. Many of them stated that the probability in the first part was  $\frac{n-1}{2n-1}$ , where  $n$  is the number of white or blue balls. In addition, some students considered that there were two (or five) blue and two (or five) red balls in the urn.

On the other hand, while the correct answers increased from 15 to 24 students for the second part of the question, the number of students whom presented time axis fallacy slightly increased to about 45% of all students. Interestingly, while the number of students who fell into this misconception increased in both vocational and Anatolian high schools, the inverse observed for the students in the science high

school where the number of students presented this misconception decreased from 10 to 6 students and the correct answers increased from 6 to 15 students.

Responses students provided for the second part of the question were similar in nature different than the pre-test, students tried to use the general probability formula for approaching this question in the post-test. However, they still ignored whether the latter event affected the probability of preceding event. They considered that one ball was drawn while calculating the probability. Only the students in the science high school were successful in solving the question correctly.

### Discussion and Conclusion

As the literature suggests the misconception of time axis fallacy appears in different grade levels in high schools (Fischbein & Schnarch, 1997; Watson & Kelly, 2007) and the results of this study confirms that. In this study, there were 34 students who correctly answered the part (a) of the question related to Falk phenomenon, while the number of students who fell into the misconception of time axis fallacy was 24 as students' answers to the part (b) suggested. Although, the number of correct answers increased for the part (b) immediately after teachers' regular instruction regarding the conditional probability, there was slight increase in the number of incorrect intuitions. Most of the correct answers in the part (b) were observed in Cahit's classroom. On the other hand, the correct answers the part (b) decreased in Adem and Buğra's classrooms. In fact, Adem and Buğra did not provided unfamiliar situation related to conditional probability in their instructions. It is suggested that students should get familiarity with different situations and question types to reduce the risk of time axis fallacy (Fox & Levav, 2000). Otherwise, it is highly possible that unfamiliar situations in probability strain students' intuition and lead to misconceptions (Papaieronymou, 2009). With this respect, it was observed that Cahit provided unfamiliar situations in his teaching practices. At the end, almost three-fourth of his students was successful in solving the part (b). Even so, there were six students whom still exhibited time axis fallacy.

In comparing the results of pre- and post-tests, the Falk phenomenon stayed still among the high school students in this study. The number of students who fell into this misconception was almost the same after the teachers' instructional practices. In fact, teachers' teaching practices were developing cause and effect relations in students' minds. Considering Gras and Totohasina's (1995; as cited in Savand, 2014) classification of students' cognition for conditional probability, all teachers imposed the causal and chronological conceptions while solving related questions. Independent and conditioned events in the questions asked in the classrooms were presented as cause and its effect, respectively. In addition, all questions except the one presented in Adem and Buğra's classrooms were imposing the chronological order that the independent event (event *B*) always preceded the conditioned one (event *A*). Although one question asked in Buğra's classroom had similar logic and structure with the Falk phenomenon, Buğra based the solution on the formula. He also experienced difficulty in solving it. On the other hand, Adem directly provided the formula for cardinal conception as a shortcut in the concept development phase. Similarly, Cahit used and briefly explained this formula during the problem solution sessions. All in all, the conceptions teachers imposed in their teaching practices contradicted with the characteristics of Falk phenomenon due to time inversion between the independent and conditioned events. Therefore, it could be concluded that instructional practices of the high school teachers in this study were not effective in resolving time axis fallacy in students' minds, especially those in Adem and Buğra's classrooms. With teaching practices, students were better able to manage

the causality and time inversion between the events especially in Cahit's classroom. However, students could not employ them by means of Adem and Buğra's instructional practices.

Continuing with students' intuitive thinking, students whose responses were consistent with the time axis fallacy in the pre- and post-test were in the informal quantitative level in Tarr and Jones's (1997) classification of students' thinking levels about conditional probability. They were distinguishing the independent and conditioned events. However, their differentiation of the events was imprecise. In addition, they were unsuccessful in producing the sample sizes for the events in the question. Especially Adem and Buğra's instructional practices were not enough to make students develop progress toward the numerical level suggested by Tarr and Jones (1997).

Although it is hard to change students' incorrect intuitions (Fischbein, 1987), teachers' instructional practices were not in line with determining or changing their intuitions regarding time axis fallacy in this study. The interviews with teachers revealed their surface knowledge about students' cognitions regarding conditional probability. They mentioned about the intuitively based misconception of the time axis fallacy only when the related question was provided to them. Correspondingly, their instructional practices were based on following the course textbook or supplementary books through providing formulas and rote memorization of procedures for solving certain kinds of problems. Many documents and studies mentioned about the importance of visual materials in teaching processes (e.g., CCSS, 2010; Gürbüz, 2008; Kazak, 2008; MoNE, 2017; Polaki, 2002a). In addition, teachers also mentioned about the importance of use of visual materials in teaching. However, they did not utilize any kind of visual material in teaching conditional probability. Therefore, students' incorrect intuitions stayed still at the end of teachers' instructional practices.

Another important finding was that all teachers saw the use of "rote memorization" as a main reason for intuitively-based misconceptions. For example, Rubel (2002) implied how abundancy of using *if-then* statements hardens learning probability. However, teachers also indicated that they had to learn them, select the correct one and apply to the problem in order to be successful problem solver. This situation was also seen in Demirci, Özkaya and Konyalıoğlu's (2017) study. They saw the "rote memorizations" as essentials of learning probability, and particular to this study, of learning conditional probability. Teachers advocated that the existence of "university entrance exam" became the use of "rote memorization" as mandatory part of learning process.

On the other hand, it was found that instructional practices helped the students to solve routine questions related conditional probability (Evans, 2006), while they encountered difficulty in solving a non-routine type (Çelik & Güneş, 2007). In line with this situation, CCSS (2010) also emphasizes the importance of solving non-routine questions and applying and adapting different kinds of appropriate strategies to solve problems. As the part (a) of the question was a routine one, the findings showed that the number of students who correctly answered the question increased from 34 to 49 after the instruction. However, the same situation was not valid for the part (b) revealing the intuitively based misconception of time axis fallacy as a non-routine one. This result can be attributed to several reasons. First, it was observed that all teachers used supplementary books for university entrance exams in their lessons. The nationwide university entrance exam was the focal point for the teachers' instructions. In general, they asked questions similar to those asked in previous university entrance exams. These questions could be considered as routine ones. The findings of Köğçe and Baki's (2009) study supported this idea that, in the written exams, high school teachers generally ask questions relatively similar to those asked in university entrance exams. Thus in this study, students were rather successful in solving such questions. Second, the teachers were expecting students to memorize formulas, rules, shortcuts while solving probability questions. Although rote memorizations were useful for students to



understand the topic, excessive number of rules and formulas influence students negatively (Gürbüz, 2008). According to Memnun (2008) students confuse which rules to use when determining the event types and solving questions. This situation was considered as a reason for possible misconceptions in probability. Especially in the session of solving mixed questions, students questioned teachers to learn the type of event in the questions in a few instances, so they could apply the appropriate formula to solve them.

### Suggestions

This study investigated particular type of intuitively-based misconception (time-axis fallacy) in probability. As seen in the current literature (e.g., Batanero & Sanchez, 2005; Çelik & Güneş, 2007; Fischbein, 1987; Watson & Kelly, 2007), there are various intuitively-based misconceptions that students commonly fell into. Therefore, there might be further studies that investigates students' current status for other types of intuitively-based misconceptions in probability, teachers' knowledge regarding them and their teaching practices to confront them.

This study sought for teachers' knowledge about students' misconceptions and the factors resulting in them for time-axis fallacy. However, teachers' beliefs about probability topic and students' thinking processes were missed in this study. It is another factor that influences teachers' teaching practices. If their beliefs are consistent with students' thinking processes and intuitions, students can benefit from appropriate teaching practices to get rid of incorrect intuitions. In line with this situation, teachers' beliefs about the topic and students' intuitive thinking can be investigated.

In order to resolve students' intuitively-based misconceptions, different teaching methods can be compared with the regular instruction in experimental studies. For example, Polaki (2002a) conducted an experimental study for sample size misconception. In this study, it was found that the regular instructions were not effective in resolving intuitively-based misconceptions. An instruction can be organized specially for different types of intuitively-based misconceptions. The effective methods in resolving such misconceptions can be determined via comparing the methods.

The findings of the study indicated that intuitively-based misconceptions existed among high school students. In addition, these misconceptions continued to exist after regular instructions. When asked to teachers, they indicated students' possible misconceptions by means of their experiences. Before teaching the probability, teachers should have knowledge about the possible misconceptions and prepare the lessons accordingly. In doing so, teacher training programs should provide pre-service teachers with the knowledge of possible misconceptions, the factors causing difficulties in learning the subject, and the methods to resolve these misconceptions.



## References

- Andra, C. (2011). Pre-service primary school teachers' intuitive use of representations in uncertain situation. In M. Pytlak, E. Swoboda, & T. Rowland (Eds.), *The proceeding of 7<sup>th</sup> conference of the European Society for research in mathematics education*, (pp. 715-724). Rzeszow, Poland: University of Rzeszow.
- Babai, R., Brecher, T., Stavy, R., & Tirosh, D. (2006). Intuitive inference in probabilistic reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 627-639.
- Bar-Hillen, M., & Falk, R. (1982). Some teachers concerning conditional probabilities. *Cognition*. 11(2), 109-122.
- Batanero, C., & Sanchez, E. (2005). What is the nature of high school students' conceptions and misconceptions about probability? In G. A. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp. 241-266). New York, NY: Springer.
- Castro, C. S. (1998). Teaching probability for conceptual change. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 233-254.
- Chiese, F., & Primi, C. (2008). Primary school children's and college students' recency effects in a gaming situation. *Paper presented at 11<sup>th</sup> international congress on mathematical education*, (July 6-13), Monterrey, Mexico.
- Chiese, F., & Primi, C. (2009). Recency effects in primary-age children and college students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(3), 259-274.
- Common Core State Standards [CCSS]. (2010). *Common core state standards for mathematics*. Washington, D. C.: Council of Chief State School Officers and National Governors Association.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, LA: Sage Publications.
- Çelik, D., & Güneş, G. (2007). 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin olasılık ile ilgili anlama ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 361-375.
- Demirci, Ö., Özkaya, M., & Konyalıoğlu, A. C. (2017). The preservice teachers mistake approaches on probability. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 153-172.
- Evans, J. S. B. T. (2006). The heuristic-analytic theory of reasoning: Extension and evaluation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(3), 378-395.
- Falk, R. (1979). Revision of probabilities and the time axis. *Proceedings of the third international conference for the psychology of mathematics education* (pp. 64-66). Warwick, England.
- Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel Publishing.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Fischbein, E., & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic: Intuitively based misconceptions. *Journal of Research in Mathematics Education*, 28(1), 95-106.
- Fischbein, E., Nello, M. S., & Marino, M. S. (1991). Factors affecting probabilistic judgments in children and adolescents. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 523-549.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Fox, C. R., & Levav, J. (2000). Familiarity bias and belief reversal in relative likelihood judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(2), 268-292.

- Fox, C. R., & Levav, J. (2004). Partition-edit-count: Naïve extensional reasoning in judgment of conditional probability. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(4), 626-642.
- Granberg, D., & Brown, T. A. (1995). The Monty Hall dilemma. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(7), 711-729.
- Gürbüz, R. (2008). Olasılık konusunun öğretiminde kullanılabilir bilgisayar destekli bir materyal. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 41-52.
- Havill, D. E. (1998). *Traditional and nontraditional probability contexts: The role of instruction-related intuitions and everyday intuitions in students' reasoning about sequences of events*. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara, CA.
- Jones, G. A., Langrall, C., & Mooney, E. S. (2007). Research in probability: Responding to classroom realities. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 909-955). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc. and NCTM.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). Subjective probability: A judgment of representativeness. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 32-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kazak, S. (2008). Öğrencilerin olasılık konularındaki kavram yanlışları ile öğrenme zorlukları. In M. F. Özmantar, E. Bingölbalı, & H. Akkoç (Eds.), *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri*. (pp. 121-150). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Kennis, J. R. (2006). *Probabilistic misconceptions across age and gender* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, New York, NY.
- Köğçe, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- Li, J. (2000). *Chinese students' understanding of probability*. (Unpublished doctoral dissertation). National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore.
- Marques, J. F., & McCall, C. (2005). The application of interrater reliability as a solidification instrument in a phenomenological study. *The Qualitative Report*, 10(3), 439-462.
- Memnun, D. S. (2008). Olasılık kavramının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar, bu kavramların öğrenilmeme nedenleri ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 89-101.
- Ministry of National Education (MoNE). (2017). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>.
- Myers, D. G. (2002). *Intuition: Its powers and perils*. New Heaven & London: Yale University Press.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Virginia: NCTM.
- Ojeda, A. M. (1999). Training and practice of teachers of probability: An epistemological stance. In Bills, L. (Ed.), *The proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* (pp. 55-60). Nottingham, the UK: University of Nottingham.
- Papaieronymou, I. (2009). Recommended knowledge of probability for secondary mathematics teachers. Working Group 3. *The proceedings of 6<sup>th</sup> congress of European research in mathematics education*, Lyon, France.
- Polaki, M. V. (2002a). Using instruction to identify key features of Basotho elementary students' growth in probabilistic thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 4, 285-314.

- Polaki, M. V. (2002b). Using instruction to identify mathematical practices associated with Basotho elementary students' growth in probabilistic thinking. *Canadian Journal for Science, Mathematics and Technology Education*, 2, 357-370.
- Pratt, D. (2000). Making sense of the total of two dice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(5), 602-625.
- Riccomini, P. J. (2005). Identification and remediation of systematic error patterns in subtraction. *Learning Disability Quarterly*, 28, 233-242.
- Rubel, L. H. (2002). *Probabilistic misconceptions: Middle and high school students' mechanisms for judgments under uncertainty*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Savard, A. (2014). Developing probabilistic thinking: What about people's conception? In E. J. Chernoff & B. Sriraman (Eds.), *Probabilistic thinking: Presenting plural perspectives* (pp. 283-298), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Shaughnessy, J. M. (1992). Research on probability and statistics: Reflections and directions. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 465-494). New York: Macmillan Publishing Company.
- Stavy, R., & Tirosh, D. (2000). *How students (Mis-)understand science and mathematics: Intuitive rules*. New York, NY: Teacher College Press.
- Stohl, H. (2005). Probability in teacher education and development. In G. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp. 345-366). New York: Springer.
- Stohl, H., & Tarr, J. E. (2002). Developing notions of inference with probability simulation tools. *Journal of Mathematical Behavior*, 21(3), 319-337.
- Şengül, S., & Ekinözü, S. (2004). Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Turkey.
- Tarr, J. E., & Jones, G. A. (1997). A framework for assessing middle school students' thinking in conditional probability and independence. *Mathematics Education Research Journal*, 9, 39-59.
- Tarr, J. E., & Lannin, J. K. (2005). How can teachers build notions of conditional probability and independence? In G. A. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp. 215-238). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Tirosh, D., & Stavy, R. (1999a). Intuitive rules: A way to explain and predict students' reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 38, 51-66.
- Tirosh, D., & Stavy, R. (1999b). Intuitive rules and comparison tasks. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 179-194.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90, 293-315.
- Watson, J. M., & Kelly, B. A. (2007). The development of conditional probability reasoning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(2), 213-235.
- Way, J. (2003). The development of young children's notions of probability. *The proceeding of 3<sup>rd</sup> conference of the European Society for research in mathematics education*, Thematic Group 5. Bellaria, Italy. Retrieved from [http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG5/TG5\\_way\\_cerme3.pdf](http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG5/TG5_way_cerme3.pdf).
- Weber, K., & Alcock, L. (2004). Semantic and syntactic proof productions. *Educational Studies in Mathematics*, 56, 209-234.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5<sup>nd</sup> ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zahner, D. C. (2005). *Using clinical interviewing and problem solving protocols to uncover the cognitive processes of probability problem solvers*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.

**Author**

Dr. Mehmet Fatih ÖÇAL is lecturing in the Department of Mathematics and Science Education at Ağrı İbrahim Çeçen University, Ağrı, Turkey. His research areas mainly focus on problem solving and students' misconceptions and mistakes in mathematics.

*Contact*

Dr. Mehmet Fatih ÖÇAL, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 04100, Ağrı, Türkiye.  
e-mail: [fatihocal@gmail.com](mailto:fatihocal@gmail.com)

## Cerrahi Kliniklerdeki Hemşirelik Öğrencilerinin Yansıtma Raporlarından Elde Edilen Öğrenme Deneyimleri

The Learning Experiences of Nursing Students in Surgical Clinics Reflected in Reflection Reports

Yaprak Sarıgöl Ordin\*

Özlem Bilik\*\*

Hale Turhan Damar\*\*\*

Buket Çelik\*\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Ordin, Y. S., Bilik, Ö., Turhan Damar, H., & Çelik, B. (2018). Cerrahi kliniklerdeki hemşirelik öğrencilerinin yansıtma raporlarından elde edilen öğrenme deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 106-120. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s5m

**Öz.** Bu araştırma, hemşirelik 2. sınıf öğrencilerinin cerrahi kliniklerdeki uygulamalarda yansıtma raporlarından elde edilen öğrenme deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için hemşirelik fakültesi dekanlığından izin ve öğrencilerden yazılı onam alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, cerrahi kliniklerinde uygulamada olan 2. sınıf öğrenciler (n=606) arasından basit randomizasyon ile seçilen 56 öğrencinin yansıtma raporları oluşturmuştur. Araştırma verileri, dökümantasyon kayıtlarının içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu araştırmada, hemşirelik 2. sınıf öğrencilerinin cerrahi kliniklerdeki uygulamalarda yansıtma raporlarına yansıtılan öğrenme deneyimleri, beş ana tema ve üç alt temada açıklanmıştır. Ana ve alt temalar; Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar (alt temalar: anksiyete, hasta ve hasta yakınları ile iletişim, kompleks hastaya bakım), Öğrencilerin Mesleki Gelişimi, Akran Eğitimi, Öğretim Elemanı ile İletişim Kurma Güçlüğü ve Eylem Planı'dır. Çalışmada, öğrencilerin cerrahi kliniklerindeki klinik uygulamaları esnasında anksiyetesinin olduğu, hasta ve hasta yakınları ile iletişim sorunları yaşadıkları, bazı öğrencilerin ise intörn öğrencilerle olan etkileşimlerinde sorunlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bakım sürecini kavradıkça mesleki gelişimlerinin arttığı ve klinikteki ekip ile olumlu iletişimin motivasyonlarını arttırdığı saptanmıştır. Çok az sayıda öğrencinin yansıtma raporlarında eylem planı yaptığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hemşirelik öğrencisi, yansıtma, klinik öğrenme

**Abstract.** This research was conducted to reveal the second year nursing students learning experiences obtained from the reflection reports in surgical clinic practice. The participant of the study consisted of retrospective reports of 56 students selected by simple randomization among second year students (n=606) practicing in surgical clinics. In this study, the learning experiences that nursing students reflect on the retrospective reports in surgical clinical practice are described in five main themes and three sub-themes. Main and subthemes; Professional Development of Students (subthemes: anxiety, communication with patients and their relatives, complex patient care), Peer Education, Difficulty of Communicating with the Instructor and Action Plan. In this study, it was determined that students had anxiety during clinical practices in surgical clinics, communication problems with patients and their relatives, and some students had problems in interactions with intern students. As the students comprehend the maintenance process, it was determined that their professional development increased and motivated positive communication with the team at the clinic. It was determined that very few students were planning an action plan in their report.

**Keywords.** Nursing student, reflection, clinical learning

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.05.2018

Düzeltilme Tarihi: 22.09.2018

Kabul Tarihi: 15.10.2018

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Dokuz Eylül Üniversitesi, e-mail: [hale.turhan1986@gmail.com](mailto:hale.turhan1986@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1218-5319

\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi, e-mail: [yapraksariogol@gmail.com](mailto:yapraksariogol@gmail.com) ORCID: 0000-0002-3359-3362

\*\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi, e-mail: [ozlemdeuhf@gmail.com](mailto:ozlemdeuhf@gmail.com) ORCID: 0000-0002-8372-8974

\*\*\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi, e-mail: [celik.buket@gmail.com](mailto:celik.buket@gmail.com) ORCID: 0000-0003-3229-1845



## Giriş

Günümüzde, modern dünyanın bir gerekliliği olarak öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, işbirliği yapabilme ve iletişim kurma gibi meta-bilişsel becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Carl ve Strydom, 2017, s. 3). Bu becerilerin kazandırılması için eğitim-öğretimde farklı eğitim yöntemlerinden biri olan yansıtma kullanılması önerilmektedir (Mert, Bilik, Sarı ve Üstün, 2011, s. 95). Yansıtma sözlük karşılığı refleksiyon, yansıtıcı gözlem, özbilinçlilik ve özeleştirmedir. Literatürde yansıtma farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Yansıtma ile ilgili yapılan bir tanımlamada yansıtma, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Davis, 2005, s. 15). Farklı bir tanımlamada yansıtma; kişinin tüm düşüncelerini bir problem üzerinde yoğunlaştırması, bir konuyu ayrıntıyla düşünmesi ve irdelemesi olarak tanımlanmaktadır (Cadman vd., 2003, s. 16; Kızılkaya ve Aşkar, 2010, s. 87). Yansıtma kişinin kendi hakkında önemli keşifler veya anlayışlar arayışı içinde olmasında yaşadığı önceki deneyimleri, davranışları, kişinin değerleri veya bilgi kazanmasıdır (Desjarlais ve Smith, 2011, s. 3).

Hemşirelik eğitiminde teori ve klinik uygulama entegre bir şekilde yürütülmektedir. Klinik uygulama süreci öğrencinin teorik bilgi ile uygulamanın birleştirilmesine, profesyonel kritik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmesine ve özgüvenlerinin yükseltilmesine olanak sağlamaktadır. Klinik uygulama süreci öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamakla birlikte farklı beklenti ve gereksinimlere sahip bireylerin bulunduğu, öğrenmeyi etkileyen koşulların kontrolünün az olduğu karmaşık sosyal bir ortamdır (Chong, 2009, s. 116; Karaöz, 2013, s. 153). Klinik eğitimde yansıtma yönteminin kullanılması, öğrencilerin deneyimler yoluyla öğrenmesini, yaptıklarının farkında olmasını, bunların üzerinde düşünmesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını, kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmesini, eleştirel düşünmesini, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirerek öğrenmeyi olumsuz etkileyen durumlarda öğrencilerin baş edebilmesini geliştirmektedir (Boutet, Vandette ve Valiquette-Tessier, 2017, s. 16; Chong, 2009, s. 116; Karaöz, 2013, s. 154). Bu açıdan hemşirelik eğitiminde yansıtma yöntemi önemli bir yere sahiptir (Rolfe, 2014, s. 1180). Yapılan bir araştırmada, yansıtmanın öğrencilerin klinik uygulama alanlarında olumlu ya da olumsuz deneyimlerini gözden geçirmelerine yardımcı olduğu ve hasta bakımı sürecinde eleştirel düşünme becerilerini olumlu olarak geliştirdiği belirtilmiştir (Tanrıku, Erol ve Dikmen, 2016, s. 4938). Ayrıca, yapılan araştırmalarda yansıtmanın eleştirel düşünmeyi geliştirdiği, problem çözme kolaylaştırdığı (Suwanbamrung, 2015, s. 626) ve öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandırdığı belirtilmiştir (Mert vd., 2011, s. 92). Bu nedenle yansıtmanın klinik öğrenmede kullanılması ve etkinliğinin değerlendirilmesi önemlidir.

Öğrencilerin klinik uygulamada yansıtmayı kullanma durumunun, yansıtma konularının, içeriğinin, baş etme stratejilerinin ve eylem planlarının belirlenmesi; öğrencilerin klinik öğrenmede karşılaştıkları problemler, baş etme stratejileri ve desteklenmesi gereken konular hakkında klinik eğitimcilerle veri sağlayacaktır. Bu araştırma, hemşirelik 2. sınıf öğrencilerinin cerrahi kliniklerdeki uygulamalarda yansıtma raporlarına yansıttıkları öğrenme deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma niteliksel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde araştırmacılar

tarafından toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersini alan ve cerrahi kliniklerinde uygulamaya çıkan öğrenciler (n=606) oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı hemşirelik fakültesinde cerrahi hemşireliği dersi ve klinik uygulaması 2. sınıf bahar döneminde verilmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacında belirtilen cerrahi kliniklerde hemşire öğrencilerin yansıtma raporlarından elde edilen deneyimleri yansıtması için 2. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Cerrahi uygulama planı içinde dört blok uygulama bulunmakta ve her blokta öğrenciler yedi farklı klinikte uygulamaya çıkmaktadır. Verilerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum örnekleme yönteminde amaç, küçük bir örnekleme çalışılan problem ya da konuya taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktadır. Ayrıca maksimum örnekleme yöntemi ile genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığının bulunmasına çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2006, s. 108-109). Bizim araştırmamızda maksimum çeşitlili sağlamak amacıyla, her blok uygulama için her klinikten basit randomizasyon yöntemiyle seçilen iki öğrencinin yansıtma raporları örnekleme dahil edilmiştir. Toplamda 56 adet yansıtma raporu örnekleme oluşturmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin yaş ortalaması 20.36+1.17 olup, %15'si erkek öğrencidir. Araştırmanın yapılabilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi dekanlığından yazılı izin, yansıtma raporları incelenen tüm öğrencilerden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği ölçütler dikkate alınmıştır (Creswell ve Miller 2000). Bu nedenle iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik kavramları kullanılmıştır. İnanırıcılık; araştırma sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasıdır. Bu çalışmada da araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla derinlik odaklı veri toplama ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bütün dokümanlar tek tek analiz edilmiştir. Aktarılabirlik; araştırma sonuçlarının genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uyarlanabileceğine ilişkin yargılara ulaşılması ve denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılarak ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması sağlanmıştır.

Nitel araştırmada güvenilirlik; nitel araştırmalarda "iç güvenilirlik" yerine "tutarlık", "dış güvenilirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramları kullanılmaktadır (Creswell ve Miller 2000). Tutarlık; olay ve olguların değişkenliğini kabul etmek ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtılabilmektedir. Bu çalışmada tutarlık incelemesinde analiz için nitel araştırma konusunda eğitimli ve deneyimli iki araştırmacıdan destek alınmıştır. Teyit edilebilirlik; araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada teyit edilebilirlik için, araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçlar açık ve anlaşılır şekilde okuyucuya aktarılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği hemşirelik fakültesinde öğrenciler birinci ve ikinci sınıfta yansıtma uygulamasının basamaklarını içeren sunumu araştırmanın ikinci yazarı ve bu konuda uzman olan diğer bir hemşirelik öğretim üyesi tarafından iki saatlik ders saatinde sunulmaktadır. Yansıtma raporlarının, cerrahi hemşireliği dersi uygulamasında her klinik uygulamanın sonunda öğrencilerden Gibbs'in moeline göre yazması istenmekte ve dört saatlik bir oturumda tartışmaları beklenmektedir. Öğrenciler, klinik ortamda yaşadıklarını standart bir yansıtma yönergesi doğrultusunda dört başlıkta rapor haline getirmektedir. Birinci başlıkta öğrenci seçtiği yansıtma konusunun kendisi açısından ne derece önemli olduğunu yazmaktadır. İkinci başlık altında yaşanan durumun (problemin tanımlanması) ayrıntılı tanımlanması yer almaktadır. Üçüncü başlık, yaşanan durumda gerçekleştirilen davranışın (problem

çözme stratejisi) kapsamlı analizini içermektedir. Dördüncü aşama, öğrencinin yaşadığı durumla ilgili belirlediği yaklaşıma yönelik eylem planını içermektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini, öğrencilerin hazırladığı yansıtma raporları oluşturmaktadır. Yansıtma raporları tüm öğrenciler tarafından oluşturulmakta ve klinik uygulama sürecinde klinik ortamda problem çözme davranışını geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrenciler, yansıtma raporlarından not almamaktadır. Veri toplama aşamasında, 56 öğrencinin yansıtma raporu incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü yazarı basit randomizasyon yaparak her uygulama grubundan iki yansıtma raporunun seçilmesini sağlamıştır. Her rapor, A4 kağıdı boyutunda ortalama 1.5 sayfa olup (500 kelime), en az bir (300 kelime), en fazla üç sayfadan (1200 kelime) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ve cinsiyet verileri Hemşirelik Fakültesi öğrenci işleri kayıtlarından elde edilmiştir.

### Verilerin Değerlendirilmesi

Analiz, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) doküman inceleme aşamalarına göre, dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme (içerik analizi) ve veriyi kullanma yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi araştırmacılar tarafından elle yapılmıştır (Hsieh ve Shannon 2005). Öğrencilerden alınan yansıtma raporları; yansıtma yönergesinde belirtilen dört başlık altında incelenerek yansıtma konuları, içeriği, baş etme biçimleri ve eylem planları açısından analiz edilmiştir. İçerik analizinin ilk basamağında her bir rapor araştırmacılar tarafından defalarca okunarak katılımcıların yansıtma raporları anlaşılmasına çalışılmıştır. İkinci aşamada, araştırmacılar önemli ifadeleri belirlemiştir. Üçüncü aşamada, tema ve alt temaların belirlenmesi için tüm önemli ifadeler özetlenmiştir. Dördüncü aşamada, özet ifadeler araştırmacılar tarafından tema ve alt temalar altında sıralanmıştır. Son aşamada, içerik analizini yapan iki bağımsız araştırmacı belirlediği tema ve alt temaları karşılaştırarak kontrol etmiştir. Araştırmanın ikinci yazarı, iki bağımsız araştırmacının uzlaşmadığı tema ve alt temaları gözden geçirerek araştırmanın tüm tema ve alt temaları hakkında uzman görüşü vermiştir. Tüm araştırmacılar analiz sonunda tüm tema ve alt temalar konusunda fikir birliğine varmıştır (Hsieh ve Shannon 2005).

Çalışmada yer alan araştırmacıardan birinci yazarın iki niteliksel makalesi yayınlanmış olup, doktora tezi bulunmakta, niteliksel araştırma yöntemleri hakkında ulusal ve uluslararası kongre, kurs ve eğitimlere katılmıştır. Araştırmanın ikinci yazarının niteliksel araştırma yöntemleri ile ilgili yayınlanmış dört makalesi bulunmaktadır. Bu yazar niteliksel araştırma yöntemleri ile ilgili ulusal ve uluslararası kongre, kurs ve eğitimlere katılmıştır. Ayrıca niteliksel araştırma yönteminin kullanıldığı yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez danışmanlığını yapmıştır. Araştırmanın üçüncü yazarının niteliksel araştırma yönteminin kullanıldığı iki yayını, yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. Aynı yazar niteliksel araştırma yöntemleri ile ilgili kurs ve eğitimlere katılmıştır. Araştırmanın dördüncü yazarı niteliksel araştırma yönteminin kullanıldığı doktora tezini yürütmektedir ve niteliksel araştırma yöntemleri ile ilgili bir kursa katılmıştır.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın şeffaflığı ve sistematik olması için niteliksel araştırmalar rehberi kullanılmıştır (Meyrick, 2006, s. 800). Araştırmanın zorluklarının çözümü için birçok yöntem kullanılmaktadır (Başkale, 2016, s. 25). Araştırma verilerinin derinlemesine incelenmesi birinci ve üçüncü yazar tarafından refleksyon raporlarının defalarca ve dikkatli bir şekilde okunması ile sağlanmıştır. Araştırmanın inanılabilirliği açısından, araştırmacıların hemşirelik eğitiminde, birinci yazarın 12 yıl, ikinci yazarın 22 yıl, üçüncü

yazarın 8 ve dördüncü yazarın 4 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı hemşirelik fakültesinde klinik uygulamalarda yansıtma yöntemi yaklaşık 15 yıldır kullanılmaktadır. Araştırmanın tüm yazarları niteliksel araştırma yöntemi konusunda eğitim almıştır. Her bir yazarın niteliksel araştırma konusunda yayınlanmış araştırmaları, ikinci yazarın ayrıca yansıtma konusunda ulusal indeksli bir dergide yayınlanmış bir yayını bulunmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin klinik eğitiminde yansıtma konularını ayrıntılı bir şekilde tartışma deneyimine de sahiptir. Potansiyel yanlılığın önlenmesi için çalışma grubuna dahil edilecek yansıtma raporları basit randomizasyonla belirlenmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci yazarı ve üçüncü yazarı içerik analizini birbirinden bağımsız olarak yapmış, ikinci yazar içerik analizini gözden geçirmiştir.

### **Bulgular**

Öğrencilerin cerrahi kliniklerinde klinik uygulamaları esnasında yaşadıkları ve yansıtma yönergesine yansıttıkları deneyimler, beş ana tema ve üç alt temada açıklanmıştır. Ana ve alt temalar; 1) Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar (*Anksiyete ve korku, Hasta ve hasta yakınları ile iletişim, Kompleks hastaya bakım*), 2) Öğrencilerin Mesleki Gelişimi, 3) Akran Eğitimi, 4) Öğretim Elemanı ile İletişim Kurma Güçlüğü ve 5) Eylem Planı olarak tanımlanmıştır.

#### **Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar**

Öğrencilerin cerrahi kliniklerinde uygulamaları esnasında yaşadıkları sorunlar üç alt tema altında açıklanmıştır.

##### **Anksiyete**

Öğrencilerin yarısının yansıtma raporlarında cerrahi kliniklerinde ilk defa cerrahi hastasına bakım verdikleri, daha önce uygulamaya çıkmadıkları bir klinikte uygulama yaptıkları ve daha önce uygulamadıkları hemşirelik girişimlerini uyguladıkları için heyecan ve anksiyete yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, cerrahi kliniklerinde hasta değişiminin hızlı olması, hastaların fizyolojik durumlarının hızlı değişmesi ve bu alanda çalışan hemşirelerin stresli olması gibi nedenlerle çok stres yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Bu görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

Daha önce hiç ameliyat sonrası hasta karşılamamıştım, yapılması gerekenleri biliyordum fakat biraz endişeliydim.

Ortopedi kliniğinde çok fazla hasta yatıyordu. Birden fazla hastaya bakım veriyorduk, daha fazla tedaviye çıkıyorduk ve heyecanlanıyordum...

Hastam ameliyattan geldiğinde kanaması oldu, tansiyonu düştü ne yapacağımı bilemedim. Hemşire benden hemen tansiyon aletini, timpaniği ve sıvı getirmemi sert sözlerle söyleyince artık elim ayağım birbirine karıştı bildiğim herşeyi unuttum.

Öğrenciler klinik uygulamalarını yaparken maket üzerinde yaptıkları uygulamaları ilk defa hasta üzerinde uygulacakları durumlarla ya da sorunlarla karşılaştıklarında çok anksiyete yaşadıklarını ve problemi çözmek için desteğe gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Mahremiyet gerektiren bakım olarak perine bakımı verirken çekindiklerini ve anksiyete yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdadır:

İlacı vermeden önce damar yoluna kontrol amaçlı serum fizyolojik gönderdim ve sorun çıkmadı. Sonra ilacı uygulamaya başladığımda ilacın gitmediğini, zorlandığımı hissettim. Enjektör aniden üçlü musluktan çıktı ve yatağa biraz ilaç döküldü. O sırada o kadar heyecan, panik ve anksiyete yaşadım ki ne yapacağımı bilemedim.

İlk defa erkek hastanın perine bakımını yapacaktım, hastaya nasıl yaklaşmam gerektiğini bilemiyordum. Hastanın perine bölgesini açtım. Bakımı yaparken hastanın kötü hissetmesini istemiyordum. Bakım sırasında hastanın yüzüne bakmamak için özen gösterdim...

### ***Hasta ve hasta yakınları ile iletişim***

Öğrenciler (n=9) yansıtma raporlarında ağırlıklı olarak hasta ve hasta yakınları ile iletişimlerinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci raporlarında belirtilen iletişim problemlerinin, hastanın fiziksel durumuna veya hastanın hastaneye yatmaya bağlı verdiği tepkiler ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler konuşma problemi yaşayan hastalar gibi özel durumlarda iletişim konusunda kendilerini eksik bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, hasta yakınlarının sürekli istekte bulunmaları nedeniyle stres yaşadıklarını ve bu durumda nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmediklerini açıklamışlardır. Bunu bazı öğrenciler aşağıdaki görüşlerinde belirtmiştir:

Hastam dil kanseri tanısı olması nedeniyle konuşamıyordu. Hasta ile iletişim kuramadım. Kendimi bu gibi durumlarda iletişim kurma konusunda yetersiz hissettim ve üzüldüm...

E. Bey (hasta yakını) sürekli hastasına yardım etmemi istiyordu ve emir cümleleri kuruyordu. Fakat E. Bey'in istekleri giderek artmaya başlamıştı ve sürekli emir vererek bunu yapması beni sinirlendiriyordu ve ben ne yapacağımı bilmiyordum.

### ***Kompleks hastaya bakım***

Öğrenciler (n=4) yansıtma raporlarında cerrahi kliniklerinde çocuk hasta, özel izolasyon önlemleri gerektiren hasta, entübe hasta gibi kompleks bakım gereksinimleri olan hastalarla karşılaştıklarında nasıl bakım vereceklerini ve öğrendiklerini uygulamaya nasıl aktaracaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci kompleks hastaya bakım konusundaki görüşünü aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Odaya ilk girdiğimde hastanın temas izolasyonu olduğunu öğrendim. Hastama karşı tedirgin davrandım. Çünkü kendime enfeksiyon bulaşabileceğini düşünüyordum.

### ***Öğrencilerin Mesleki Gelişimi***

Öğrenciler (n=5) cerrahi kliniklerinde hastalarına uygulayabildikleri bakımlardan haz aldıklarını ve kendilerini başarılı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bakım sürecini kavradıkça ve verdiği bakımın hastada yansımaları gördükçe mesleğine olan sevgisinin arttığını söylemişlerdir. Ayrıca, öğrenciler klinik ekip tarafından bakıma dahil edilmelerinin ve olumlu geri bildirim almalarının motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kan şekeri ölçümü yaparken yanlış uygulama yaptığım konusunda hasta beni uyardı. Ancak birkaç gün sonra hastanın yanına gelip kan şekeri ölçümü yapmak istediğimi, bilgilerimi tazelediğimi söyleyip ondan onay aldım. İşlemi bu kez doğru şekilde uygulayıp bu yanlış uygulamaya son verdim. Daha sonra kendime güven geldi ve artık o hastanın şeker ölçümlerini ben yaptım.

Hastama işlem yapılırken doktor ve hemşireye yardım ettim. Çok hoşuma gitti ve gurur duydum kendimle.



Geçmiş olsun diyerek odadan ayrılıyordum ki arkamdan bir ses işittim. S. Hemşire bana, sen iyi bir hemşire olacaksın dedi. Bu cümleyi duymak beni aşırı mutlu etmişti. Teşekkür ettim ve odadan ayrıldım.

Öğrencilerin yansıtma raporlarında hemşireliğin temel becerilerinden olan empati yapma konusuna çok fazla değindikleri belirlenmiştir. Yanıtma raporlarında, özellikle ağrısı olan bireyle olan etkileşimlerde empatik yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Ancak araştırmacılar, bazı konularda öğrencilerin empati olarak belirttikleri yaklaşımlarını aslında öğrencilerin hasta ve hasta yakınları ile duygusal bağ kurarak sempatik yaklaşımlarda bulduklarını saptamışlardır. Çok sayıda öğrenci fiziksel yetersizliği olan hastaya ve kendisine kibar davranan hasta yakınlarına empati yaptıklarını belirtseler de yansıtma raporlarında bu kişilerle sempatik bağ kurdukları belirlenmiştir. Bu konuda iki öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Hastanın ağrısı vardı, hemşire hanım ağrı kesici yaptı ama geçmedi. Yaşlı ve ağrısı olması beni çok üzdü, keşke onun ağrısını ben yaşasam da o yaşamasa dedim...

Hasta yürüyemiyordu, ameliyat yerinde yıllardır enfeksiyon varmış, tüm bakımlarını yakınları yapıyor. Onun yerinde ben de olsam kızımın bana bakım vermesini istemem...

### **Akran Eğitimi**

İntörn öğrenciler ile birlikte çalışan öğrencilerin bazıları, intörn öğrencilerin örnekleme yer alan öğrencilerin yaptığı uygulamalara güvenmemesi, hastaların yanında kendilerine kötü davranılması, kendilerine çocuk gibi davranılması gibi iletişim problemleri yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Bu konudaki örnek öğrenci görüşeri aşağıda yer almaktadır:

İntörn hemşire, kan basıncı sonucunu görünce bana tansiyon aletini getir bir de ben ölçeceğim, ikinci sınıf öğrencilerine güvenmiyorum dedi. Kendimi çok kötü hissettim. Hastanın yanında böyle bir şey demesi beni hastaya karşı küçük duruma düşürdü. Aynı sonucu bulunca günahımı almışım dedi. İntörn, hastanın yanında böyle bir konuşma yapmamalıydı.

İntörn hemşire sistem tanılamayı kontrol ederken bir anda uygun olmayan bir dille bana ‘ bu ne biçim yazı, ilkokul çocuğu yazısı gibi’ diye fırça çekti. O esnada yüzüm kızardı ne yapacağımı bilemedim, cevap veremedim. Çünkü mesleğin insanların gözünde küçük düşmesini istemiyordum...

### **Öğretim Elemanı ile İletişim Kurma Güçlüğü**

Öğrenciler cerrahi klinik uygulamasına çıkmadan önce üst sınıflardan aldıkları bilgiler nedeniyle öğretim elemanlarından çekindiklerini ifade etmişlerdir. Klinik uygulamaları esnasında da bu çekincenin devam ettiğini ve desteğe gereksinim duydukları bazı konularda bu duygularından dolayı hocalarından destek isteyemediklerini rapor etmişlerdir. İki öğrencinin konuyla ilgili görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Önceden staja çıkan arkadaşlardan hocaların çok sert olduğunu, beklentilerin çok yüksek olduğunu, zor bir staj olacağını söylediler.

Hasta ve yakını benden sürekli bir şeyler istiyorlardı ve hayır diyemiyordum. Bu durumu hocayla konuşmayı düşündüm fakat sonra çekindim ve söylememe kararı aldım.

## Eylem Planı

Öğrencilerin yansıtma raporlarında çoğunlukla eylem planının bulunmadığı görülmüştür. Yapılan eylem planlarında da, eylem planı basamaklarının yerine getirilmediği saptanmıştır. Bu raporlarda eylem planı belirleyen (n=37) öğrencilerin sadece sekiz tanesinin kaynak belirttiği ve kaynak olarak kitap kaynağı kullandıkları belirlenmiştir. Eylem planı belirten öğrencilerin hepsinin sadece iletişim ile ilgili kaynakları kullandıkları saptanmıştır.

## Tartışma

Hemşirelik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olan klinik uygulamalar, profesyonel kimlik gelişimi doğrultusunda öğrencinin sosyalleştiği ve mesleğe dair kültürü öğrendiği ortamlardır (Dalton, 2005, s. 293). Klinik uygulamalar, öğrenci açısından yeni ortamlar ve koşullar niteliği taşıdığı için ayrı bir stres kaynağı olarak belirtilmektedir (Altıok ve Üstün, 2013, s. 763). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, hemşirelik öğrencilerinin en fazla hemşirelik eğitiminin klinik uygulamalar aşamasında sorun yaşadığı bildirilmektedir (Altıok ve Üstün, 2013, s. 764; Chong, 2009, s. 115; Karaöz, 2013, s. 153). Bu sorunların ortaya çıkarılarak çözüm önerilerinin belirlenmesi, uygulama sürecinin öğrenciler açısından verimli bir öğrenme ortamı olmasını sağlayacaktır. Yansıtma, öğrencilerin uygulamada yaşadıkları sorunları ve eylem planlarını aktarma süreçlerini içeren klinik öğrenmeyi destekleyen yöntemlerden biridir.

Bizim araştırmamızda, öğrencilerin klinik uygulamaları diğer bir tanımla klinik öğrenmeleri esnasında ilk defa cerrahi hastasına bakım verme, daha önce uygulamaya çıkmadıkları bir klinikte uygulama yapma, daha önce uygulamadıkları hemşirelik girişimlerini uygulama ve kompleks hastaya bakım verme konularında stres yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bizim araştırmamızda, öğrenciler hasta ve hasta yakınları ile iletişim sorunları yaşadıklarını rapor etmişler ve özel durumlarda iletişim konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Literatürde de, benzer şekilde klinik uygulama esnasında öğrencilerin sıklıkla stres ve anksiyete yaşadıkları belirtilmektedir (Elçigil ve Sarı, 2007, s. 495). Cerrahi klinikleri, hasta kabul ve taburculuklarının fazla olduğu, hastaların hemodinamik durumunun hızla değiştiği klinikler olması nedeniyle öğrenciler için stresli bir çevre oluşturmaktadır. Literatürde, pozitif öğrenme ortamının öğrenmeyi olumlu etkilediği belirtilirken (Serçekuş ve Başkale, 2016, s. 136), klinik öğrenme ortamının karışık olmasının öğrencilerde stres yarattığı belirtilmiştir (Elçigil ve Sarı, 2007, s. 496; Karaöz, 2013, s. 152). Yapılan bir araştırmada da, öğrencilerin çocuk hasta ve entübe hastaya bakım verme gibi kompleks hasta bakımlarında zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Taştan, İyigün, Ayhan ve Hatipoğlu, 2015, s. 120). Hemşirelik öğrencilerinin profesyonelleşme sürecinin bir çıktısı olarak, öğrencilerin birinci ve ikinci sınıfta klinik sürece uyum sağlaması, üçüncü ve dördüncü sınıfta göre daha zor olmaktadır (Taştan vd., 2015, s. 119). Bizim araştırmamızda ikinci sınıf öğrencilerinin uyum sürecinin zor olması kompleks hasta bakımında kendilerini yetersiz hissetmesi ve zarar verme korkusu yaşamaları beklenen bir durumdur.

Araştırma bulgularımız öğrencilerin hasta ve hasta yakınları ile iletişimlerinde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesine gereksinim olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin hasta ile etkili iletişim kurmalarının öğrenmeyi olumlu etkilediği belirtilmektedir (Elçigil ve Sarı, 2007, s. 494; Karaöz, 2013, s. 152). Öğrencilerin iletişim becerileri ve hemşirelik becerileri iletişim sürecinde gelişmektedir. Bu iletişim süreci hasta ve öğrenci açısından çift taraflıdır, öğrenci bu olumlu etkileşimden olumlu yönde etkilenirken, hasta da olumlu deneyimler yaşamaktadır (Suikkala, Leino-Kilpi ve Katajisto, 2008, s. 8). Bizim araştırmamızda bu iletişim sürecinde olumsuzluk yaşanmasının nedenleri, öğrencilerin hasta bakımı ve iletişimi konusunda yeterli

deneyime sahip olmaması, okulda öğrendiği bilgileri uygulamaya aktaramaması ve hasta yakınlarının aşırı koruyucu tavırlarının olması ile açıklanabilir. Klinik öğrenmede öğrenilen bilgi ile klinik uygulama arasında boşluk olduğu ve bilginin klinik uygulamaya aktarmada sorun yaşanıldığı birçok araştırmada vurgulanmakta ve bu durumun öğrencilerde stres yarattığı belirtilmektedir (Elçigil ve Sarı, 2007, s. 494; Rajeswaran, 2016, s. 4; Serçekuş ve Başkale, 2016, s. 136). Arkan ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında da, hasta yakınlarının hastalarına karşı aşırı koruyucu davranışlarının öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Arkan, Ordin ve Yılmaz, 2018, s. 130).

Bizim araştırmamızda, öğrenciler bakım sürecini kavradıkça ve verdiği bakımın hastada yansımaları gördükçe mesleğine olan sevgisinin arttığını, klinik ekip tarafından bakıma dahil edildiklerini ve olumlu geri bildirim aldıklarında motivasyonlarının arttığını rapor etmişlerdir. Klinik uygulamalarda öğrencilerin yaşadığı olumlu deneyimler öğrencilerin öğrenmelerini ve meslek deneyimlerini arttırmaktadır (Stockhausen, 2005, s. 10). Öğrencilerin klinik uygulama süreçlerinde yaptığı başarılı uygulamalar özgüvenlerini artırarak mesleki gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Jamshidi, Molazem, Sharif, Torabizadeh ve Kalyani, 2016, s. 4). Ayrıca, klinik öğrenmede klinik ekibin (klinikte çalışan hemşire, doktor, personel vb.) olumsuz tutumları öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir faktördür (Serçekuş ve Başkale, 2016, s. 136). Klinik öğrenmede ekip tarafından öğrencilerin desteklenmesi ve öğrencilerin kendilerini klinik ekibin bir parçası olarak hissetmeleri önemlidir (Luanaigh, 2015, s. 454). Klinik öğrenmede, öğrencilerin hemşireler ile etkileşimi ve onları rol model olarak almaları öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Serçekuş ve Başkale, 2016, s. 135).

İntörn öğrenciler ile birlikte çalışan öğrencilerin bazıları, intörn öğrenciler ile ilgili iletişim problemleri yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Akran etkileşimi öğrenmede önemli bir faktördür. Literatürde, akran desteği ve etkili bir iletişimin öğrencilerin klinik öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Arkan vd., 2018, s. 131; Serçekuş ve Başkale, 2016, s. 135). Ayrıca, akran eğitiminin klinik öğrenmede supervisor ve mentor uygulamalarına göre daha fazla yardımcı olduğu ve öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiği belirtilmektedir. Akran eğitimi ile öğrencilerin problem çözmelerinin, tartışmalarının (Hellström-Hyson, Mårtensson ve Kristofferzon, 2012, s. 108; Stenberg ve Carlson 2015, s. 5), takım çalışmasının (Chojeci vd., 2010, s. 9) ve iletişim becerilerinin (Chojeci vd., 2010, s. 10; Hellström-Hyson ve ark., 2012, s. 109) geliştiği vurgulanmaktadır. Ancak çalışmamızda öğrencilerin akran eğitimi ile ilgili olumsuz deneyimleri yer almaktadır. Bunun nedeni, yansıtma yazım sürecinde öğrencilerin yaşadığı problemler üzerine odaklanması ile açıklanabilir. Ayrıca, bizim çalışmamızda akran eğitimi ikinci sınıf ve son sınıf öğrencileri arasında gerçekleşmiştir ve bu durum öğrenciler arasında bir hiyerarşiye neden olmuş olabilir. Literatürdeki bazı çalışmalarda akranlar arası iletişim problemlerinin olabileceği ve bunun nedeninin iyi değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel ve Engström 2017, s. 85; Ravanipour, Bahreini, Ravanipour ve 2015, s. 5).

Bizim araştırmamızda, öğrenciler klinik öğrenmeleri esnasında öğretim elemanlarından çekindiklerini ve bu durumun gerekli desteği istemeleri konusunda bir engel oluşturduğu belirlenmiştir. Klinik öğrenmede, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ve yeterliliklerini geliştirmesi gerekir. Bu anlamda eğitimci ile öğrenci arasındaki iletişim çok önemlidir (Elçigil ve Sarı, 2007, s. 495; Karaöz, 2013, s. 152). Eğitimcinin öğrenciyi desteklemesi ve uygulama esnasında geribildirim vermesi öğrenmenin gerçekleşmesi için elzemdir (Elçigil ve Sarı, 2007, s. 496; Karaöz, 2013, s. 154). Öğrencilerin öğretim elemanı bir başka ifadeyle klinik eğitimciler konusunda srtes yaşamalarının bir nedeni kendisinin olumsuz değerlendirileceği korkusu olabilir. Klinik değerlendirme klinik eğitimin bir parçasıdır ancak bu durum öğrencilerde strese neden olabilmektedir (Arkan vd., 2018, s. 130; Elçigil ve Sarı, 2007, s. 495; Karaöz, 2013, s. 155; Serçekuş ve Başkale, 2016, s. 136).

Yansıtma ile öğrencilerin uygulama sırasında belirlediği olumsuz deneyimleri analiz etmesi ve eylem planı belirlemesi, öğrencilerin olaydan öğretici olumlu sonuç çıkarmasını sağlamaktadır (Mert vd., 2011). Eylem planı yansıtma sürecinde son aşama olup öğrencinin en iyi bakımı vermesini sağlamada önemli bir araçtır. Bizim çalışmamızda az sayıda öğrencinin eylem planı hazırlaması öğrencilerin bu konuda zorlandıklarını göstermektedir. Bu eylem planlarında kaynak olarak sadece kitapların kullanılmasının nedeni, araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci sınıfta olması ve bilgi kaynağı kullanımı ve seçme konularının fakültemizde üçüncü sınıftaki hemşirelikte araştırma dersinde yer alması nedeniyle bu süreci bilmemesi ile açıklanabilir. Öğretim elemanlarının eylem planı yapma konusunda öğrencileri cesaretlendirmesi, yönlendirmesi ve bilgi kaynaklarını kullanma konusunda öğrencilere temel bilgileri vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin cerrahi kliniklerinde klinik uygulamaları esnasında anksiyete yaşadıkları, hasta ve hasta yakınları ile iletişim konularında sorunlar yaşadıkları ve kompleks hastaya bakım verirken zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bakım sürecini kavradıkça ve verdiği bakımın hastada yansımaları gördükçe mesleğine olan sevgisinin arttığı, klinik ekip tarafından bakıma dahil edildiklerinde ve olumlu geri bildirim aldıklarında motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Akran eğitimi sürecinde, öğrenciler intörn öğrencilerle etkileşimlerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, yansıtma sürecinin olumsuz deneyimler üzerinde odaklanması ve intörn öğrenciler ile ikinci sınıf öğrencileri arasında bir hiyerarşi olması nedeniyle gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin, klinik uygulamaları esnasında öğretim elemanlarından çekindikleri ve bu durumun öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Yansıtma raporlarında çok az öğrencinin eylem planı yaptığı saptanmıştır. Öğretim elemanlarının, öğrencileri eylem planı yapma konusunda cesaretlendirmesi ve yönlendirmesi önerilir. İkinci sınıf öğrencilerinin üst sınıfta öğrenimi devam ettiren öğrenciler hakkında olumsuz deneyimlerini azaltmak için öğrencilere akran eğitimi hakkında eğitimler yapılabilir. Hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalarında anksiyete, hasta ve hasta yakını ile iletişim sorunları yaşaması hasta bakımı konusunda deneyiminin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bu konuda deneyimli olan öğretim elemanı ve klinik hemşirelerinin öğrencilere daha fazla destek olması rol model olması önemlidir. Ayrıca, hemşirelik eğitiminde gerçek klinik ortamı yansıtan simülasyon laboratuvarı, standart hasta kullanımı gibi farklı eğitim yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin klinik uygulamaya hazırlanması konusunda daha yararlı olacaktır.

### Kaynaklar / References

- Altıok, H. Ö., & Üstün, B. (2013). The stress sources of nursing students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 760-766.
- Arkan, B., Ordin Y., & Yılmaz, D. (2018). Undergraduate nursing students' experience related to their clinical learning environment and factors affecting to their clinical learning process. *Nurse Education Today*, 29, 127-132.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Boutet, I., Vandette, M. P., & Valiquette-Tessier, S .C. (2017). Evaluating the implementation and effectiveness of reflection writing. *The Canadian Journal For The Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-19.
- Cadman, K., Clack, E., Lethbridge, Z., Millward, J, Morris J. & Redwood, R. (2003). Reflection: a casualty of modularisation? *Nurse Education Today*, 23, 11–18.
- Carl, A., & Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- Chojecki, P., Lamarre, J., Buck, M., St-Sauveur, I., Eldaoud, N., & Purden, M. (2010). Perceptions of a peer learning approach to pediatric clinical education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1), 1–14.
- Chong, M. C. (2009). Is reflective practice a useful task for student nurses? *Asian Nursing Research*, 3(2), 111-119.
- Creswell, J. W. & Miller D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry, *Theory into Practice*, Taylor & Francis Ltd., 39(3),124-130.
- Dalton, J. (2005). Client–caregiver–nurse coalition formation in decision making situations during home visits. *Journal of Advanced Nursing*, 52(3), 291-299.
- Desjarlais, M., & Smith, P. (2011). A comparative analysis of reflection and self-assessment. *International Journal of Process Education*, 3(1), 3-18.
- Davis, S. (2005). Developing reflective practice in pre-servive student teachers what does art have to do with it. *Teacher Development*, 9(1), 9-18.
- Elçigil, A., & Sarı, H. Y. (2007). Determining problems experienced by student nurses in their work with clinical educators in Turkey. *Nurse Education Today*, 27, 491-498.
- Hellström-Hyson, E., Mårtensson G., & Kristofferzon, M. (2012). To take responsibility or to be an onlooker. Nursing students' experiences of two models of supervision. *Nurse Education Today*, 32(1), 105–110.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Jamshidi, N., Molazem, Z., Sharif, F., Torabizadeh, C., & Kalyani, M. N. (2016). The challenges of nursing students in the clinical learning environment: A qualitative study. *The Scientific World Journal*, 1-7. doi: 10.1155/2016/1846178.
- Karaöz, S. (2013). Hemşirelik eğitiminde klinik değerlendirmeye genel bakış: Güçlükler ve öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(3), 149-158.
- Kızılkaya, G., ve Aşkar, P. (2010). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 83-91.



- Luanaigh, P. O. (2015). Becoming a professional: what is the influence of registered nurses on nursing students' learning in the clinical environment? *Nurse Education Today*, 15, 450-456.
- Mert, H., Bilik, Ö., Sarı, Y. H., ve Üstün, B. (2011). Bir öğrenme deneyimi: Refleksin (Reflection), *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 89-93.
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: a first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799-808.
- Pålsson, Y., Mårtensson, G., Swenne, C.L., Ädel, E., & Engström, M.A. (2017). Peer learning intervention for nursing students in clinical practice education: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 51, 81-87.
- Rajeswaran, L. (2016). Clinical experiences of nursing students at a selected institute of health sciences in botswana, *Health Science Journal*, 6(471), 1-6.
- Ravanipour, M., Bahreini, M., & Ravanipour, M. (2015). Exploring nursing students' experience of peer learning in clinical practice. *Journal of Education And Health Promotion*, 4, 1-7.
- Rolfe, G. (2014). Rethinking reflective education: what would Dewey have done? *Nurse Education Today*, 34, 1179-1183.
- Serçekuş, P., & Başkale, H. (2016). Nursing students' perceptions about clinical learning environment in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 17, 134-138.
- Stenberg, M., & Carlson, E. (2015). Swedish student nurses' perception of peer learning as an educational model during clinical practice in a hospital setting—an evaluation study. *Bio Med Central Nursing*, 14(48), 1-7.
- Stockhausen, L.J. (2005). Learning to become a nurse: students' reflections on their clinical experiences. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22(3), 8-14.
- Suikkala, A., Leino-Kilpi, H., & Katajisto, J. (2008). Nursing student-patient relationships: a descriptive study of students' and patients' views. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-12.
- Suwanbamrung, C. (2015). Learning experience of student nurses through reflection on clinical practice: a case study in pediatric nursing, southern thailand. *Walailak Journal of Science and Technology*, 12(7), 623-629.
- Tanrıkulu, F., Erol, F., ve Dikmen, Y. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde klinik uygulamalarda kullanılan refleksin yönteminin problem çözme becerisine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4931-4943.
- Taştan, S., İyigün, E., Ayhan, H., & Hatipoğlu, S. (2015). Experiences of Turkish undergraduate nursing students in the intensive care unit. *Collegian*, 22, 117-123.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmaya yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Yazarlar**

Dr. Yaprak SARIGÖL ORDİN, cerrahi hastalıkları hemşireliğinde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Organ nakli ve hemşirelik öğrencilerinin eğitimi hakkında çalışmaları bulunmaktadır.

Dr. Özlem BİLİK, cerrahi hastalıkları hemşireliğinde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Ortopedi, refleksin ve hemşirelik öğrencilerinin eğitimi hakkında çalışmaları bulunmaktadır.

**İletişim**

Dr. Öğr. Üyesi Yaprak SARIGÖL ORDİN, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, İzmir.  
e-mail. [yapraksarigol@gmail.com](mailto:yapraksarigol@gmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem BİLİK, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, İzmir.  
e-mail. [ozlemdeuhf2011@gmail.com](mailto:ozlemdeuhf2011@gmail.com)

Dr. Hale TURHAN DAMAR, cerrahi hastalıkları hemşireliğinde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Ortopedi, ve hemşirelik öğrencilerinin eğitimi hakkında çalışmaları bulunmaktadır.

Buket ÇELİK cerrahi hastalıkları hemşireliğinde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır.

Araş. Gör. Dr. Hale TURHAN DAMAR, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, İzmir.  
e-mail. [hale.turhan1986@gmail.com](mailto:hale.turhan1986@gmail.com)

Araş. Gör. Buket ÇELİK, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, İzmir.  
e-mail. [celik.buket62@gmail.com](mailto:celik.buket62@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance:** Although the effect of reflection on clinical learning in nursing education has been emphasized in many studies, the number of studies conducted on the issue is not many. Identification of students' use of reflection in clinical practices, and topics and content of reflection, coping strategies and action plans will provide clinical trainers with data about problems students had in clinical learning, coping strategies and issues that need to be supported. This study was conducted to reveal the learning experiences of 2<sup>nd</sup> grade nursing students in practices in surgical clinics reflected by them in the reflection reports.

**Methodology:** This study was carried out using the qualitative research design. The study data were collected at the Faculty of Nursing, Dokuz Eylül University in the spring semester of 2016-2017 academic year. The study participant consisted of students who took Surgical Nursing course and participated in clinical practices in surgical clinics (n = 606). Within the surgical implementation plan, there are four practice blocks, and in each block, the students performed clinical practices in seven different clinics. In order to maximize the diversity of the study data, maximum variation sampling method, a qualitative sampling method, was used. To achieve this purpose, for each block, the reflection reports of two students selected in each clinic by simple randomization method were included in the sample. A total of 56 reflection reports were included in the sample. At the faculty of nursing where the study was carried out, students receive a reflection presentation in the first and second grades, and at the end of each clinical practice, students are asked to write a reflection report. Students report their clinical experiences under four headings in line with the standard reflection directions.

In the first part, students write about the importance of the chosen reflection topic for themselves. In the second part, a detailed description of the situation experienced (diagnosis of the problem) is included. The third part contains a comprehensive analysis of behaviors displayed in the situation experienced (problem solving strategy). The fourth part contains the action plan for the approach students have determined about the situation they experience.

The data of this study comprises the reflection reports prepared by the students. Reflection reports are prepared by all the students and are used to improve problem-solving behavior in the clinical setting during clinical practices. The students are not graded for the reflection reports they have prepared. During the data collection phase, the reports prepared by 56 students were examined. The third author of the study selected two reflection reports from each practice group through simple randomization. In the analysis, the reports written by the students were analyzed using the content analysis. The researchers performed the content analysis manually. After the students' reflection reports were categorized under four headings in line with the standard reflection directions, they were analyzed in terms of topics and content of reflection, coping strategies and action plans.

**Results, Discussion and Conclusion:** In this study, the students' experiences during clinical practices in surgical clinics they reflected on the reflection directions were described in five main themes and three sub-themes. The main and sub themes were as follows: 1) Problems Encountered in Practices (*Anxiety and Fear, Communication with Patient, and Patient Relatives, and Complex Patient Care*) 2) Professional Development of Students, 3) Peer Education, (4) Difficulty of Communicating with the Instructor, and 5) Action Plan.

The students stated that they had experienced anxiety in the surgical clinics, because they provided care for surgical patients for the first time, they performed practices in a clinic other than their own one, and they implemented nursing interventions that they had not implemented before. The students also reported that they experienced a lot of stress because patients in surgical clinics were replaced rapidly, patients' physiological conditions changed rapidly and nurses working in this area were depressed. According to their reflection reports, the students had problems mostly in communication with patients and their relatives (n = 9).

The communication problems mentioned in the students' reports were related to patients' physical conditions or responses to hospitalization. In addition, the students stated that they found themselves insufficient while establishing communication with patients having speech problems. The students also stated that they became distressed due to constant wishes by patient relatives and that they did not know how to deal with this stressful situation.

The students stated that they were satisfied with the care they provided to their patients in the surgical clinics and that they felt successful. They said that they loved their profession more as they understood the process of care and observed the outcome of the care they gave to the patient. The students also stated that their being included in the care by the clinical team and receiving positive feedback motivated them. Another point mentioned most in the reflection reports by the students was establishing empathy, one of the basic skills of nursing. The students indicated that they displayed an empathic approach towards the patients who suffered pain. However, the researchers found that in some cases, the approach displayed by the students was not an emphatic one but a sympathetic one because they were emotionally attached to the patients and their relatives. Although a large number of students stated that they empathize with patients with physical disabilities and their relatives who were polite, the reflection reports revealed that they were emotionally attached to these people. The students expressed that they were afraid of the instructors before they started their surgical clinic practice, because of the feedback they had received from upper grade students. They also reported that this fear continued during clinical practices but because of this fear, they could not ask for support from their teachers when they needed support. In the students' reflection reports, it was noticed that the reports often lacked an action plan. It was also determined that the steps of the action plan were not fulfilled in the action plans. In these reports, it was determined that of the students who had an action plan (n = 37), only eight cited the sources and that the sources were books. It was determined that all of the students who included an action plan in their reports utilized sources only on communication. Only very few students prepared an action plan in the reflection reports. It is recommended that teachers should encourage and guide students to prepare action plans.

## 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri\*

Opinions of Fifth Grade Science Teachers about the 2017 Science Curriculum

Pınar Ural Keleş\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 121-142. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s6m

**Öz.** Bu çalışma; 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma; 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ağrı il merkezinde bulunan beşinci sınıf fen bilimleri dersine giren 11 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlere 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili 8 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler betimsel analizine tabii tutulmuştur. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili etkili ve yeterli hizmet içi eğitimler verilmesi çalışmanın önerileri arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** 2017 Fen bilimleri öğretim programı, beşinci sınıf, fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri

**Abstract:** This study was conducted to understand the opinions of fifth grade science teachers about the 2017 science curriculum. The study was carried out in the fall semester of 2017-2018 academic year with 11 teachers who taught the fifth-grade science course in Ağrı province. The study was designed as a case study. Participants of the study were determined using snowball sampling method which is one of the purposeful sampling methods. The data of the study was collected by a semi-structured interview form. In the interviews, teachers were asked 8 questions. The data obtained from interviews were subjected to descriptive analysis. As a result of the study, it was determined that the teachers who participated in the research had both positive and negative opinions about the science curriculum of the 2017 science course. It is among the recommendations of the teachers to give effective and sufficient in-service training about the 2017 science curriculum.

**Keywords:** 2017 science curriculum, the fifth-grade, science teachers' opinions

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.04.2018

Düzeltilme Tarihi: 15.08.2018

Kabul Tarihi: 20.09.2018

\* Bu araştırmanın özeti 23-25 Mart 2018 tarihinde düzenlenmiş olan Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi'nde (UBEC-2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, e-mail: [pukeles@yahoo.com](mailto:pukeles@yahoo.com), ORCID: 0000-0001-6325-0152



## Giriş

Öğretim programı en genel tanımıyla öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesidir. Sosyokültürel hayat, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişmeler, toplumun ve ferdin ihtiyaç duyduğu vasıfların farklılaşmasına sebep olmaktadır. Bu farklılaşma çağın gerekliliklerini karşılayabilecek fertlerin yetiştirilmesini sağlayacak olan öğretim programlarının yenilenmesi ve güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır (TTKB, 2017). Bu kapsamda fen bilimleri dersi öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005'te yeniden hazırlanarak değiştirilmiş 2013 ve 2017'de güncellenmiştir (MEB 2005, 2013, 2017a).

2005 yılında yapılan düzenlemeyle "Fen ve Teknoloji Dersi" adını alan fen dersinin, 2013 yılında öğretim programındaki ismi "Fen Bilimleri Dersi" olarak değiştirilmiş ve 3. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 3. sınıfta haftalık üç saat olarak verilmesi öngörülen fen bilimleri dersinin, 4. ve 5. sınıflarda üç saat olan ders saati haftalık dört saate çıkarılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte, fen bilimleri dersi 4. sınıftan 8. sınıflara kadar haftalık dört saat olacak şekilde düzenlenmiştir (Karaman ve Karaman, 2016). MEB tarafından duyulan ihtiyaç üzerine 2016-2017 eğitim öğretim yılının başından itibaren 51 öğretim programı ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme çalışması yapılmıştır (TTKB, 2017). Bu kapsamda fen bilimleri dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Bu yenilemeye gerekçe olarak aşağıdaki noktalar belirtilmektedir (MEB, 2017a):

- Ulusal ve uluslararası sınavlarda başarısızlık
- Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler
- Çağa uygun nitelikli insan yetiştirme gereği
- Öğrenmenin nasıl olduğuna dair kesin bilgilerin olmaması
- Yeni öğrenme yaklaşımları
- Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları

Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 5 ve 9. sınıflarda uygulamaya başlanmıştır (MEB, 2017b). Yenilenen öğretim programı 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı ile karşılaştırıldığında bazı alanlarda güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklerden bazıları aşağıda verilmiştir (MEB, 2017a; Deveci 2017).

Yenilenen 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde programın vizyonu ve fen okuryazarlığı kavramlarının tanımının değişmediği görülmektedir. Dersin öğretim programının; Bilgi, Beceri ve Duyuş boyutlarıyla, bu boyutların ilişkilendirildiği Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FMTC) bağlamından oluştuğu görülmektedir (MEB, 2017 b). Fen bilimleri dersinin Bilgi Öğrenme alanına "Fen ve Mühendislik Uygulamaları" alanı eklenerek alt öğrenme alanları sayısı 4'ten 5'e çıkarılmıştır. Fen ve Mühendislik Uygulamaları öğrenme alanı 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim öğretim döneminin son üç haftasına karşılık gelmektedir. Bu sayede proje, sergi, bilim fuarı gibi faaliyetlere zaman ayrılarak okul ortamında hazırlanan materyallerin sergileneceği bilim şenliği uygulamalarının yapılması hedeflenmektedir (MEB, 2017a). Konu alanları ve üniteler incelendiğinde, 2013 yılında en son verilen "Dünya ve Evren" konu alanına, 2017 öğretim programlarında birinci sırada yer verildiği görülmektedir. Diğer taraftan 2013 programından farklı olarak 2017 öğretim programında 4. sınıftan itibaren "Uygulamalı Bilim" konu alanına "Fen ve Mühendislik Uygulamaları" ünite başlığı ile yer verildiği görülmektedir (Deveci, 2017). Dersin Beceri Öğrenme alanına "Mühendislik ve Tasarım Becerileri" öğrenme alanı eklenerek alt öğrenme alanı sayısı 2'den 3'e

çıkarılmıştır. Bu alan; fen bilimlerinin, matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2017a). Fen bilimleri dersinin Duyuş öğrenme alanı eski programdaki gibi dört öğrenme alanından oluşmasına rağmen değerler alt boyutunda “Evrensel değerler”, “Milli ve kültürel değerler”, “Bilimsel etik” başlıklarına yer verilmiştir. Diğer taraftan 2013 yılı fen bilimleri öğretim programında fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) öğrenme alanına 2017 yılı öğretim programında mühendislik kavramı da eklenerek Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FMTTÇ) olarak güncellenmiştir. Ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından ise 2017 fen bilimleri öğretim programında tanıma (diagnostik), izleme-biçimlendirme (formative) ve sonuç (ürün) olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır (MEB, 2017b). Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili ifade edilmesi gereken diğer özellikler aşağıda verilmiştir (MEB, 2017a).

- Kazanımların içeriği sadeleştirilmiş net ifadeler ile kazanımlara sınırlamalar eklenmiştir.
- Kazanımların yaşamla ilişkilendirilmesine özen gösterilmiş, her bireyin ilgisini çekebilecek, merak uyandıracak konulara ağırlık verilmiş, fen bilimlerinden kaçışa neden olabilecek bilgi yüklemelerinin önüne geçecek şekilde kazanımlar hafifletilmiştir.
- İçerik hafifletilmiştir.
- Öğretim programında ünite sıralaması değiştirilmiş olup, evrenden bedene doğru ilerleyen fen bilimleri konuları sıralanarak, eğlenceli ve yaşamla ilişki kurularak aktarılması hedeflenmiştir.
- Sarmal yapı kısmen korunmuştur.
- Karar verme ve tartışma becerilerine ağırlık verilmiştir.
- Beceri ve süreç temelli ölçme ve değerlendirme anlayışına yer verilmiştir.
- TIMSS ve PISA değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.
- Öğretim programına dahil edilmesi istenen konulara yer verilmiştir.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir.

Öte yandan öğretmenlerin eğitim sisteminin temel belirleyicilerinden biri olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla öğretim programlarının başarılı olması öğretmenler tarafından benimsenmesi ve öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde uygulanması ile yakından ilişkilidir. Öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, eğitim ortamlarında uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliği bulunmamaktadır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Schwarz vd. 2008; Bozdak, Özdemir ve Seraslan, 2016; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017). Karacaoğlu ve Acar (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretim programları öğretmenler tarafından yeteri kadar anlaşılmadığında, eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerinde etkisiz kalacağı ve bunun da öğretim programlarını herhangi bir ders kitabından farklı olmayan kitaplara dönüştüreceği belirtilmiştir.

Son yıllarda öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalarla bir öğretim programının değiştirilmesi ile o öğretim programı ile gerçekleştirilmek istenilen amaçlara ulaşılmanın garanti olmadığı rapor edilmektedir (Taneri ve Engin-Demir, 2013; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017). İlgili alanyazında öğretim programının başarılı olup olmadığı, öğretim programının uygulayıcıları konumunda olan öğretmenler ve bu uygulamadan etkilenen öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirilmesi ve yaşanan sorunların bu bağlamda belirlenmesi vurgulanmaktadır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Taneri ve Engin-Demir, 2013).

Yukarıda belirtildiği üzere fen bilimleri dersi öğretim programı 2017 yılında yenilenerek 2017-2018 yılından itibaren 5. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Dersin 2017-2018 öğretim yılı itibarıyla ortaokullar bünyesinde sadece beşinci sınıflarda uygulanıyor olması, beşinci sınıf fen bilimleri dersi öğretmenlerinin, öğretim programı hakkındaki düşüncelerini oldukça önemli hale getirmektedir. Öte yandan alanyazında bu çalışmanın yapıldığı tarihe kadar yenilenen 2017 fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin uygulayıcısı olan beşinci sınıf öğretmenlerin görüşlerine yer veren çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçların konu ile sınırlı alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Zira MEB tarafından Temmuz 2017’de Ankara’da yapılan “*Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*” isimli basın toplantısı için hazırlanan dokümanda öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili görüşlerinin önemine değinilerek, yeni programa geçişte görülen eksikliklerin telafi edileceği vurgulanmıştır (MEB, 2017a). Bu çalışmada; 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini anlamak amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmasını nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olarak belirtmektedir. Hancock ve Algozzine’ya (2006) göre durum çalışmasının odak noktası bir olayı var olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktır. Bu araştırma deseninde, durum gerçek ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine incelemek ve etraflı bir şekilde betimlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmalarda araştırmacının sürece, ortama ve olaya müdahalesi söz konusu olmadığı belirtilmektedir (Yin, 2014). Merriam’e (1998) göre durum çalışması ile yürütülen çalışmalarda incelenen durum içerisinde olguyu etkileyen birçok unsur yer alır, durum çalışması ile bu unsurlar ve etkileşimleri araştırmaktadır. Özellikle bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, durum çalışmasının sağlam bir yol gösterici olabileceği ve karmaşık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak sağlayabileceği aynı çalışmada vurgulanmaktadır. Alanyazında durum çalışmasının kullanılabilmesi için; incelenen durumun güncel olması, durum üzerinde herhangi bir araştırmacı kontrolünün olmaması ve incelenen olgunun manipüle edilmemesi gerektiği rapor edilmektedir (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Bu çalışma kapsamında 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşlerini anlamak amaçlandığından durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezindeki ortaokullarda görev yapan ve beşinci sınıfların fen bilimleri dersine giren 11 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Patton’un (1987) “Bu konu hakkında kim daha çok şey bilir? Kiminle görüşme yapmalıyım” sorusundan hareketle öğretmenlerin araştırmacıyı birbirlerine yönlendirmesi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Çalışma kapsamında kod isim verilen öğretmenlerin bazı özellikleri aşağıda yer alan Tablo 1’de görülmektedir

**Tablo 1.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bazı Bilgiler*

Kod isim	Cinsiyet	Yaş	Hizmet yılı	Branşı	Mezun olunan bölüm	Öğrenim düzeyi
Ali	Erkek	28	5	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Efe	Erkek	26	3	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Can	Erkek	27	3	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Tan	Erkek	25	2	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Alp	Erkek	24	1	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Nur	Kadın	30	6	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Gül	Kadın	28	5	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Ahu	Kadın	26	3	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Oya	Kadın	25	1	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Eda	Kadın	27	4	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
Nil	Kadın	27	3	Fen Bilimleri	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans

### Veri toplama Aracı

Alanyazına bakıldığında durum çalışması için başlıca veri toplama araçlarının görüşme ve gözlem olduğu görülmektedir (Zainal, 2007). Bu araştırma kapsamında veri toplama amacı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu veri toplama aracının, özel bir konuda derinlemesine soru sorma, cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlı olduğu belirtilmektedir (Çepni, 2012). Çalışma kapsamında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının uygulandığı beşinci sınıf fen bilimleri dersi öğretmenlerine, güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili 8 soru sorulmuştur. Yüz yüze yapılan görüşmeler 15-20 dk. sürmüş ve öğretmenlerin izinleri doğrultusunda kayıt cihazları kullanılarak kayıt edilmiştir. Görüşmeler kapsamında sorulacak sorular belirlenirken öncelikle alanyazın incelenerek çalışma kapsamında öğretmenlere sorulabilecek görüşme sorularının yer aldığı soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu içerisindeki 21 sorudan 11 tanesi kullanılmak üzere belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken 5 yüksek lisans yapmakta olan fen bilimleri dersi öğretmenin ve 2 konu uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonrasında bazı sorular birbiri ile birleştirilerek soru sayısı 8'e indirilmiştir. Hazırlanan sorular anlaşılabilirliği açısından 2 beşinci sınıf fen bilimleri dersine giren öğretmene incelettirilmiştir, görüşleri doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son hali verilen sorular araştırmanın katılımcılarını oluşturan 11 fen bilimleri dersi öğretmenine sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu sayede bulguların birbiri ile ilişkilendirilip anlamlandırılması sağlanabilir (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu çalışma da görüşmeden elde edilen veriler soru bazında çözümlenip temalar oluşturulmuş, elde edilen temaların desteklenmesi amacıyla gerekli yerlerde önemli görülen görüşme verileri olduğu gibi değiştirilmeden okuyucuya sunulmuştur. İlgili alanyazında görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel olarak soru bazında çözümlenip temalar oluşturularak verildiği çalışmalara

rastlanmaktadır (Ayvacı ve Er Nas 2010; Sevim, 2013; Kocaarslan, 2013; Simsar ve Kadim, 2017). Çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilirken yüksek lisans yapan bir sınıf öğretmeni ve alandaki bir öğretim üyesi ile birlikte çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde kaydedilen görüşme verileri öncelikle metne dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar çözümlenerek benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik; Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerinin analizinde araştırmacılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 94 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde olması durumunda kodlama güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Diğer yandan görüş ayrılığı olan durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve ortak kararlarla yeni temalar belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerinden oluşturulan temalar tablolar çerçevesinde okuyucuya sunulmuştur. Görüşmeler analiz edilirken öğretmenler farklı kod isimlerle kodlanmıştır.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her sorunun analizinden elde edilen veriler tablolara okuyucuya sunulmuştur. Çalışma kapsamında "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" ifadesi kısaltılarak yerine "FBDÖP" ifadesi kullanılmıştır.

**Soru 1.** 2017 FBDÖP hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Gerekçelerinizi açıklar mısınız? Sorusuna beşinci sınıf fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Sorunun ilk kısmına ilişkin olarak elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin FBDÖP'nin yenilenmesi hakkında düşünceleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*2017 FBDÖP Hakkında Öğretmenlerin Genel Görüşlerinin Olumsuz, Olumlu ve Olumlu-Olumsuz Olarak Dağılımı*

Olumlu	Olumsuz	Olumlu-Olumsuz
Ali, Can, Tan	Gül, Ahu	Efe, Alp, Nur, Oya, Eda, Nil

2017 FBDÖP hakkında öğretmenlerin genel düşüncelerinden oluşturulan Tablo 2 incelendiğinde *hem olumlu hem olumsuz* görüşe sahip olanların 6 frekansla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Programla ilgili genel olarak *olumsuz* görüşe sahip olanların frekansı 2 iken genel olarak *olumlu* görüşe sahip olanların frekansının 3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki düşüncelerinin gerekçeleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*2017 FBDÖP Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Gerekçeleri*

	Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Olumlu görüş gerekçeleri	<ul style="list-style-type: none"><li>•Yeni programın öğrenci seviyesine uygun hale gelmesi</li><li>•Geç kalınmış bir düzenleme olduğu</li><li>•Fen ve mühendislik uygulamalarının başarıyı artırabileceği</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ali, Efe, Nil</li><li>• Nur, Oya, Eda</li><li>• Ali, Can, Tan, Alp, Eda, Nil</li></ul>



Olumsuz görüş gerekçeleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programının çok sık değişmesi</li> <li>• Ünite sıraları değişiminin yenilik olarak kabul edilmemesi</li> <li>• Değişen ünite yerleri sebebiyle son ünitelerin yetişmemesi</li> <li>• Eski programdan çok fazla bir farkı olmaması</li> <li>• Güncellenmenin gereksiz olduğu</li> <li>• Okulların şartlarından dolayı programın yeterince uygulanamaması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efe, Alp, Gül, Oya, Eda</li> <li>• Alp, Nur, Gül</li> <li>• Nil</li> <li>• Efe</li> <li>• Alp</li> <li>• Gül, Ahu, Oya, Nil</li> </ul>
---------------------------	---	---

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 9 farklı görüş doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Yenilenen FBDÖP hakkında öğretmenlerin görüşlerinin gerekçelerine bakıldığında üçünün olumlu, altısının ise olumsuz görüşlerle ilgili olduğu görülmektedir. Olumlu görüşlerle ilgili en yüksek orana sahip görüş öğretmenlerin yarısına yakını tarafından ifade edilen “*Fen ve mühendislik uygulamalarının başarıyı artıracaktır*” görüşüdür. “*Yeni programın öğrenci seviyesine uygun hale gelmesi, Geç kalınmış bir düzenleme*” temaları ikinci sırada gelmektedir. Olumsuz görüşlerle ilgili gerekçelerde ise ilk sırada öğretmenlerin yine yarısına yakını tarafından dile getirilen “*Öğretim programının çok sık değişmesi*” görüşü gelmektedir. “*Okulların şartlarından dolayı program yeterince uygulanmaması*” görüşü ikinci sırada yer alırken, “*Değişen ünite yerleri ile beraber son ünitelerin yetişmemesi*”, “*Eski programdan çok fazla bir farkı olmaması*”, “*Güncellenmenin gereksiz olduğu*” görüşleri birer son sırada gelmektedir. Bu soru ile ilgili Alp ve Nil kod isimli öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Gerekçelerinizi açıklar mısınız?

**Alp:** Bence güncelleme gereksizdi, boşuna yapılmış. Bu kadar sık program değişir mi, daha 3- 4 yıl önce değişmişti. Ayrıca programda çok fazla değişiklik yok zaten. En dikkat çekeni ünite sıralarının yerleri değişmiş olması bu yenilik değil zaten. Farklı olarak fen ve mühendislik uygulamaları getirilmiş, evet bu öğrenci başarısını artırabilir.

**Nil:** Ben oldukça olumlu buluyorum Bu değişiklik program öğrenci seviyesine daha uygun hale geldi. Fen ve Mühendislik uygulamaları konulmuş programa. Bu uygulamalar öğrenci başarısını artırır diye düşünüyorum.

**Soru 2.** 2017 FBDÖP’in getirdiği yenilikler hakkında neler biliyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen temalar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**  
2017 FBDÖP’ da Yer Alan Yenilikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Fen ve mühendislik uygulamalarının gelmesi	• Ali, Efe, Can, Tan, Alp, Nur, Gül, Ahu, Oya, Eda, Nil
Ünite sıralamalarının değişmesi	• Ali, Efe, Can, Tan, Alp, Nur, Gül, Ahu, Oya, Eda, Nil
Kazanımların azalması	• Efe, Alp, Nur, Oya, Eda, Nil
İçeriklerin hafifletilmesi	• Alp, Nur, Oya, Eda
Değerler eğitimine yer verilmesi	• Can, Ahu
İnovasyona yer verilmesi	• Ahu

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 6 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Bunlardan araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin dile getirdiği ve en yüksek orana sahip temalarının “*Fen ve mühendislik uygulamalarının gelmesi*” ve “*Ünite sıralamalarının değişmesi*” olduğu görülmektedir. “*Kazanımların azalması*” teması 2. sırada yer alan en yüksek orana sahip görüştür



“İnovasyona yer verilmesi” teması ise en son sırada yer almaktadır. Bu soru ile ilgili *Ali, Can ve Ahu* kod isimli öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP’in getirdiği yenilikler hakkında neler biliyorsunuz?

**Ali:** En önemli ve fark edilir değişiklik fen ve mühendislik uygulamalarının gelmesi. Birde sondaki üniteler başa baştaki üniteler sona alınmış.

**Can:** Ünitelerin sıralamaları değişmiş ilk üniteler sona alınmış. En önemli yenilik ise son ünite olarak Fen ve mühendislik uygulamaları programa eklenmiş. Ayrıca değerler eğitimine yer verilmiş.

**Ahu:** Ünite sıralarının değişmesi, fen ve mühendislik uygulamaları gelmiş olması ayrıca inovasyon ve değerler eğitimine yer verilmesi bu programda aklıma gelen yenilikler.

**Soru 3.** 2017 FBDÖP ile ilgili bir hizmet içi kurs aldınız mı? Aldıysanız faydasını gördünüz mü? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**  
2017 FBDÖP İle İlgili Öğretmenlerin HİEK Alması ve Faydalanması Durumu

Görüşlerden oluşturulan temalar	HİEK alan öğretmenler	HİEK öğretmenler	almayan
HİEK faydasını gördüm	• Efe, Can, Tan, Alp, Nur, Ahu	• Ali, Gül, Oya, Eda, Nil	
HİEK’in faydasını görmedim	• Tan, Nur, Ahu		
	• Efe, Can, Alp		

**HİEK:** Hizmet içi eğitim kursu

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 11 öğretmenden neredeyde yarısının yeni programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursu almadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim kursu alan öğretmenlerden faydasını görenlerin sayısının ise bu kurs programına katılan öğretmenlerin yarısından biraz fazla olduğu görülmektedir. Bu soru ile ilgili *Efe, Alp ve Ahu* kod isimli öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldıysanız faydasını gördünüz mü?

**Efe:** Evet aldım ama hiçbir faydasını görmedim diyebilirim. Gitmek zorunda idim gittim.

**Araştırmacı:** Neden faydasını görmediz?

**Efe:** Anlatılanlar hep teorik, hiç uygulama yok. Slayttan okuma şeklinde. Böyle olunca etkisi yok tabi.

**Alp:** Zaten etkili bir kurs değildi, genel bir program tanıtımı, uygulamada neler yapacağız somut birşey yok, okudu geçti hoca, arka sıralara sesi bile gelmiyordu. Yani anlatan etkili değildi. Ayrıca çok fazla öğretmen vardı. Belki daha az öğretmenle yapılırsa daha etkili olabilirdi.

**Ahu:** Evet bir hizmet içi kurs aldım ve açıkçası faydasını da görüyorum. Bizim kurs programı biraz daha iyiydi galiba.

**Araştırmacı:** Ne faydasını gördünüz bu hizmet içi eğitim programının?

**Ahu:** En önemlisi programın farklı yönlerini tanıdım ben. Ayrıca özellikle fen ve mühendislik uygulamalarının fen derslerinde nasıl etkili uygulanağı yönünde çok yararlandım bu hizmet içi kurstan. Bizim okul çok başarılı. Tübitak bilim fuarlarında başarıları var. Bende bu fuarlarda görev alıyorum. Dolayısıyla başka neler yapabileceği nasıl başarılı olabileceğimiz konusunda bu kurstan çok faydalandım.

**Soru 4.** 2017 FBDÖP sizce olumlu yönleri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

2017 FBDÖP’nin Olumlu Yönleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Kazanımların azaltılması	• Ali, Efe, Alp, Nur, Eda, Nil
Mühendislik uygulamaları ile yaparak yaşayarak öğrenme artırılması	• Ali, Alp, Nur, Ahu, Oya
Yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun hale getirilmesi	• Ali, Tan, Alp, Nil
Ünite sıralarının değişmesi ile işlenmeyen konuların işlenebilmesi	• Can, Nil
Öğrencilerin daha aktif hale getirilmesi	• Ali, Tan, Oya
Mühendislik uygulamaları ile öğretmen rehberliğinin artırılması	• Can
Fen ve mühendislik uygulamalarının günlük hayata yansması	• Nur, Can, Oya
Değerler eğitimine yer verilmesi	• Can

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 8 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Bunlar arasında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını tarafından ifade edilen “Kazanımların azaltılması” teması ilk sırada gelmektedir. “Mühendislik uygulamaları ile yaparak yaşayarak öğrenmenin artırılması” teması ise en yüksek ikinci sırada temadır. Bu soru ile ilgili “Değerler eğitimine yer verilmesi” “Mühendislik uygulamaları ile öğretmen rehberliğinin artırılması” temaları ise son sırada yer alan temalardır. Bu soru ile ilgili Can ve Alp kod isimli öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP sizce olumlu yönleri nelerdir?

**Can:** En önemli olumlu yönü değerler eğitimine yer verilmesi. Özellikle milli ve kültürel değerlere. Artık fen derslerinde de bu değerlere yer verilecek. Ayrıca işlenemeyen son üniteler artık işlenebilecek. Ayrıca öğretmenin rehberliği artacak fen ve mühendislik uygulamaları ile. Çünkü bu uygulamalarda daha fazla öğretmen rehberliğe gerek var. Fen ve mühendislik uygulamalarındaki etkinliklerin öğrencilerin gündelik hayatlarına olumlu etkileride olacaktır.

**Alp:** Yapılandırmacı yaklaşıma bence bu program daha uygun. Çünkü kazanımlar azaldığı için yaparak yaşayarak öğrenmeye daha uygun hale geldi.

**Soru 5.** 2017 FBDÖP’nin sizce olumsuz yönleri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerinin verdiği cevaplardan elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

2017 FBDÖP’nin Olumsuz Yönleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Kazanımların sayısı azaldı, içerik artırıldı	• Can, Gül, Ahu, Oya
Fen’in temel konularının son ünitelere bırakılması	• Efe, Ahu
Kazanım sürelerinin yetersiz olması	• Alp, Nur, Gül

Ünitelerin yetişme ihtimalinin azalması	• Ahu, Eda
Sınıf mevcutlarının uygulamalar için çok fazla olması	• Alp, Gül, Ahu
Pilot uygulama sonuçlarının paylaşılması	• Ali
Kazanım sınırlamalarının azalması	• Oya, Nil
Bazı öğretim ilkelerinin göz ardı edilmesi	• Can

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 8 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Bu temalardan ilk sırada yer alan “*Kazanım sayısı azaldı, içerik artırıldı*” teması araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri kadardır. Bu soru ile ilgili “*Kazanım süreleri yetersiz*”, “*Sınıf mevcutlarının uygulamalar için çok fazla olması*” temaları ikinci sırada yer almaktadır. “*Pilot uygulama sonuçları paylaşılması*”, “*Bazı öğretim ilkelerinin göz ardı edilmesi*” temaları ise son sırada yer almakta olduğu ilgili tablodan görülmektedir. Bu soru ile ilgili Alp ve Oya kod isimli öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP’nın sizce olumsuz yönleri nelerdir?

**Alp:** Bence en önemli olumsuz yön kazanım süreleri yetersiz. Süre yetmiyor. Kendi adıma söyleyeyim sınıflar kalabalık olduğu için kazanımlardaki uygulamaları yapamıyorum.

**Oya:** Programda kazanımlar azalmış gibi ama içerikler daha yoğun bence. Mesela 5. Sınıf ilk ünitelerde yer alan ayın yapısı ve özellikleri konusu çocukların en merak ettiği konulardan. Konunun kazanımları az gibi görünüyor ama içeriği fazla ve ucu çok açık ne düzeyde anlatacağın net değil. Eski programlarda kazanım sınırlamaları daha fazlaydı bu programda çok azalmış bence.

**Soru 6.** 2017 FBDÖP’da yer alan fen ve mühendislik uygulamaları fen eğitimine ne gibi katkılar sağlayabilir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Yenilenen FBDÖP’deki Fen ve Mühendislik Uygulamalarının Sağlayacağı Katkılar Hakkında Öğretmen Görüşleri*

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Yaparak yaşayarak öğrenmenin artması	• Ali,Efe,Can,Tan,Alp, Nur,Gül,Ahu, Oya, Eda,
Yeni kazanımlar ile farklı ürünler tasarlanabilmesi	Nil
TUBİTAK projeleri için daha çok zaman ayrılması	• Ali, Can, Nur
	• Ali, Nil
Proje temelli bir eğitim sağlanması	• Ali
Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi	• Ali, Efe, Can, Ahu, Oya
Öğrencilerin daha çok sorumluluk alması	• Tan, Nur
Bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması	• Alp, Nur, Oya, Nil
Meslek seçimine katkı sağlaması	• Alp, Nur, Oya

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 8 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Bu temalardan araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak görüşü olan “*Yaparak yaşayarak öğrenmenin artması*” teması ilk sırada yer almaktadır. “*Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi*” teması ikinci sırada yer alırken; “*Bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması*” teması üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin soruya verdiği cevaplar incelendiğinde “*Proje temelli bir eğitim sağlanması*” temasının son sırada olduğu görülmektedir. Bu soru ile ilgili Ali kod isimli öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP’da yer alan fen ve mühendislik uygulamaları fen eğitimine ne gibi katkılar sağlayabilir?

**Ali:** Bence etkili yapılabilirse çok faydası olabilir. Bir kere TÜBİTAK projeleri için daha çok zaman ayrılacak buda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek fende yaparak yaşayarak öğrenmeyi arttıracaktır. Fen ve mühendislik uygulamalarının yeni kazanımları var bunlarla yeni farklı tasarımlar tasarlanabilecek böylece proje temelli bir eğitim sağlanabilecek.

**Soru 7.** 2017 FBDÖP’nin sizce TIMSS ve PISA sınav sıralamalarında ülkemize olumlu yönde katkı sağlar mı? Sorusuna ilişkin öğretmenlerinin verdiği cevaplardan elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

2017 FBDÖP’nin TIMSS ve PISA Sınavlarına Katkısı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Olumlu anlamda etki eder	• Ali, Can, Tan, Oya, Nil
İlk seneler etkisi olmaz	• Nur, Ahu
Çok fazla etkisi olmaz	• Efe, Alp, Gül, Eda

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 3 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısına yakınının FBDÖP’nin TIMSS ve PISA sınavlarına katkısı ile ilgili “*Olumlu anlamda etki eder*” görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Soru ile ilgili “*Çok fazla etkisi olmaz*” temasının oranı ise araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazla olduğu tablodan görülmektedir. Soruyu etkisi olmaz yönünde cevaplayan öğretmenlerin neden böyle düşündüklerine dair görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

2017 FBDÖP’nin TIMSS ve PISA Sınavlarına Neden Fazla Etkisi Olmayacağına Dair Öğretmen Görüşleri

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Ölçme değerlendirme sistemimizin TIMSS ve PISA ya uygun olmaması.	• Efe, Gül, Eda
Programda yer alan etkinliklerin (zaman alması, sınıf mevcudu, materyal eksikliği gibi) çoğunlukla yapılamamasının ezber öğrenmeyi artırması.	• Gül, Eda
Programın mevcutlarının fazla olduğu sınıflarda etkin uygulanamamasından dolayı çocukların öğrendiklerini farklı sorulara uygulayamaması	• Alp, Gül
TIMSS ve PISA’nın çoğunlukla fennin günlük hayata yansımaları ile ilgili olmasına karşın programda bu noktanın bilgi boyutunda kalmış olması	• Alp

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin soruyu 4 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Soru ile ilgili oluşturulan temalardan ilk sırada yer alan “*Ölçme değerlendirme sistemimiz TIMSS ve PISA ya uygun değil*” temasının oranı araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse üçte biri kadar olduğu ilgili tablodan görülmektedir. “*Programda yer alan etkinliklerin çoğunlukla yapılamamasının ezber öğrenmeyi artırması*”, “*Programın sınıf mevcutlarının fazla olduğu sınıflarda etkin uygulanamamasından dolayı çocukların öğrendiklerini farklı sorulara uygulayamaması*” temaları ise ikinci sırada gelmektedir. Bu soru ile ilgili farklı görüşlere sahip Ahu, Eda ve Nil kod isimli öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

**Araştırmacı:** 2017 FBDÖP’nin sizce TIMSS ve PISA sınav sıralamalarında ülkemize olumlu yönde katkı sağlar mı?

**Ahu:** Bence ilk seneler etkisi olmaz çünkü oturması biraz zaman alacaktır.

**Eda:** Çok fazla etkisi olmaz bence.

**Araştırmacı:** Neden etkisi olmaz?

**Eda:** Çünkü ölçme değerlendirme sistemimiz TIMMS ve PISA'ya uygun değil ve birbirinden çok farklı. TIMMS ve PISA etkinlikler üstüne kurulmuş sınavlar. Bizde ise etkinlikler, çok zaman alması, sınıf mevcudunun fazlalığı, araç gereç eksikliği gibi nedenlerde çok yapılamıyor. Bu yapılmadığı sürece çok fazla etkisi olmaz bence.

**Nil:** Olumlu etkisi olur diye düşünüyorum. Bildiğim kadarıyla zaten bu sınavlardaki ülkemizin başarısızlığımızdan dolayı programlar değiştiriliyor. Programları bu sınavlara uygun hale getirmeye çalışıyorlar.

**Soru 8.** *Sizce daha etkili bir fen eğitimi için başka neler yapılmalıdır?* Sorusuna ilişkin öğretmenlerinin verdiği cevaplardan elde edilen veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.**

*Daha Etkili Fen Eğitimi İçin Yapılması Gereken İlgili Öğretmen Görüşleri*

Görüşlerden oluşturulan temalar	Öğretmenler
Bölgesel programlar da yapılmalı	• Efe, Oya, Eda
Okullardaki materyal eksiklikleri giderilmeli	• Ali, Efe, Can, Tan, Alp, Nur, Gül, Ahu, Oya, Eda, Nil
Öğretmen sık sık hizmet içi eğitim almalı	• Nur, Ahu, Oya
Ya ders saatleri artırılmalı ya da içerik azaltılmalı	• Alp, Nur, Ahu, Eda, Nil
Eğitim fakültelerine giriş puanları artmalı	• Tan, Nil
Yeni yöntem ve teknikler kullanılmalı	• Efe, Tan
Program yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun hale getirilmeli	• Ali, Tan

Tablo 11 incelendiğinde yapılması gereken başka değişikliklerle ilgili soruyu öğretmenlerin 7 farklı tema doğrultusunda cevapladığı görülmektedir. Bu soru ile ilgili oluşturulan temalar arasında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yer aldığı “Okullardaki materyal eksiklikleri giderilmeli” teması ilk sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarıya yakınının yer aldığı “Ya ders saatleri artırılmalı ya da içerik azaltılmalı” temasının ikinci sırada gelmektedir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevaplar incelendiğinde; “Yeni yöntem ve teknikler kullanılmalı”, “Program yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun hale getirilmeli” temalarının ise son sırada yer aldığı ilgili tablodan görülmektedir. Bu soru ile ilgili Nur ve Ahu kod isimli öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

**Araştırmacı:** Daha etkili bir fen eğitimi için sizce başka hangi değişiklikler yapılmalıdır?

**Nur:** Program değişikliği tamam ama bence fen eğitimin etkili olması için ilk nokta okullardaki araç gereç eksikliklerinin giderilmesidir. Bunlar olmadan etkili fen eğitimi olmaz bence.

**Ahu:** Bence etkili bir fen eğitimi için fen derslerinin ders saati artırılmalı ya da kazanımları azaltılmalı aksi takdirde bunu başaramayız. Ayrıca Milli Eğitim tarafından sık sık hizmet içi kursları düzenlenmesi de önemli, böylece öğretmenlerin eksikleri kapatılabilir. Çünkü yeterince tanımadığımız ayrıntılarını bilmediğiniz bir programı etkili uygulayamassınız.



### Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma; 2017 FBDÖP hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini anlamak amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde; çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlar alanyazın eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmamanın ilk sorusu olan 2017 FBDÖP'ye ilişkin öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakının yenilenen programla ilgili hem olumlu hem olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Programla ilgili sadece olumsuz görüşe sahip öğretmenlerin oranı araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse üçte biri iken sadece olumsuz görüşe sahip öğretmenlerin oranı beşte bire yakındır. Dolayısıyla çalışma bulgularından hareketle beşinci sınıf öğretmenlerinin 2017 FBDÖP ile ilgili hem olumlu hem olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılabılır. Konu ile ilgili sınırlı alanyazında benzer görüşlere rastlanmaktadır. ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 2017 MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve önerilerin sunulduğu raporda programın hem olumlu hem olumsuz yönleri olduğu vurgulanmıştır (URL-1, 2017). Özcan ve Düzgünoğlu (2017) 2017 FBDÖP taslak programı ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yenilenen programla ilgili olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşlere sahip olduğu bildirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin programı genel olarak olumlu değerlendirmelerinde en önemli gerekçenin programa yeni eklenen fen ve mühendislik uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanı 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim öğretim döneminin son üç haftasına karşılık gelmektedir. Bu sayede proje sergi, bilim fuarı gibi faaliyetlere zaman ayrılarak okul ortamında hazırlanan materyallerin sergileneceği bilim şenliği uygulamalarının yapılması hedeflenmektedir (MEB, 2017a). Alanyazında programa yeni eklenen fen ve mühendislik uygulamaları konu alanının geleceğin üreten nesillerini yetiştirmek adına olumlu bir gelişme olmasına rağmen, öğrencilerin okula gelmediği, notların e-okula girildiği son üç haftaya konulması nedeniyle etkisiz ve yetersiz olacağı belirtilmektedir (Özcan ve Düzgünoğlu, 2017). Öte yandan çalışmada programın öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesinin en önemli gerekçesinin çok sık değişmesi olduğu görülmektedir. Bu ve benzer yönündeki geliştirme süreçlerinin öğretmenler tarafından göz ardı edilmesinden kaynakladığı düşünülmektedir. Özcan ve Düzgünoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin programların çok sık değişmesinin olumsuzluklarından yakındıkları vurgulanmıştır. Oysa Demirel'e (2017) göre program geliştirme süreci dinamik bir süreç sürecidir. Dolayısıyla programlardaki güncellemeler bu işin doğası gereğidir. Fakat eğitim sistemimizdeki çözülmek istenen problemlerin sadece öğretim programlarını değiştirerek çözülemeyeceği de bilinen bir gerçektir. Çalışmada; programın öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesinde diğer önemli gerekçenin, okulların şartlarından dolayı 2017 FBDÖP'nin yeterince uygulanamaması olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yenilenen programlara ilişkin sorun olarak belirttikleri noktalar arasında ders materyalleri eksikliklerinin ilk sıralarda geldiği farklı çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Toraman ve Alçı 2013; Karacaoğlu ve Acar 2014; Yıldırım ve Güngör Akgün, 2015; Karaman ve Karaman 2016).

Araştırmada öğretmenlerin programdaki yenilikler hakkında görüşleri irdelendiğinde ilk sırada araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yer aldığı "*Fen ve mühendislik uygulamalarının gelmesi*", "*Ünite sıralamalarının değişmesi*" temalarının geldiği görülmektedir. Bu soru ile ilgili elde edilen "*Kazanım sayılarının azalması*", "*İçeriklerin hafifletilmesi*" temaları daha düşük oranlara sahiptir. Soru ile ilgili en düşük orana sahip olan temalar ise "*Değerler eğitime yer verilmesi*", "*İnovasyona yer verilmesi*" temalarıdır. Bu bulgulardan hareketle beşinci sınıf fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin yenilenen program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Yenilenen öğretim programında yer alan değerler eğitimi, inovasyon boyutlarına ilişkin çalışmadan

elde edilen temaların oranlarının oldukça düşük olması bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca programdaki diğer yeniliklerin (duyuş boyutu, FMTTÇ boyutu vs.) öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hiç dile getirilmemiş olması çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşen başka bir noktadır. Öğretmenlerin yenilenen FBDÖP hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı farklı çalışmalarda belirtilmektedir (Özcan ve Düzgünoğlu 2017; Yıldırım ve Güngör Akgün, 2015; URL-1, 2017).

Araştırma kapsamında, 5. sınıf fen bilimleri dersine giren öğretmenlerden yarısına yakınının araştırmanın yapıldığı tarih itibari ile 2017 FBDÖP hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim kursu almadığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında hizmet içi eğitim kursu programına katılan öğretmenlerin ise neredeyse yarısının aldığı kursun faydasını görmediği belirlenmiştir. Verilen hizmet içi kurs programının faydasının görülme nedenleri ile ilgili olarak bazı öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde ise verilen hizmet içi kurs programında somut uygulamalar yerine teorik bilgilere yer verilmesi ve katılanların sayısının fazla olmasının kurs programının etkisini azalttığı yönündeki görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle yenilenen FBDÖP ile ilgili hizmet içi eğitim kurs programlarının yetersiz olduğu ve etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Oysa yeni bir eğitim programı önerisinin, uygulama ve geliştirilmesinde en belirleyici kaynaklardan birisi nitelikli öğretmenlerdir. Dolayısıyla yeni programların uygulanabilmesi için öğretmenler tarafından anlaşılması şarttır. Alanyazında MEB 2017 taslak öğretim programlarına ilişkin olarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi yetiştirme politikalarının yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (URL-1, 2017). Karacaoğlu ve Acar (2014) tarafından yapılan çalışmada yenilenen eğitim programları ile ilgili öğretmenlere yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı ve yetersiz olduğu rapor edilmektedir. Hizmet içi eğitimi konu alan birçok çalışmanın sonuçlarında benzer ifadeler yer almaktadır (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız 2014; Yedigaroğlu, 2014; Karacaoğlu ve Acar 2014; Kaleli, Yılmaz; 2012).

Araştırmanın dördüncü ve beşinci soruları programın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın olumlu yönlerine ait görüşleri irdelendiğinde bu soru ile ilgili oluşturulan temalardan *“Kazanımların azaltılması”* ve *“Mühendislik uygulamaları ile yaparak yaşayarak öğrenmenin artırılması”* nın temalarının herbirinin araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Çalışmada dikkat çekici nokta, programın olumlu yönleri ile ilgili bu soru doğrultusunda oluşturulan 8 temadan 3’ünün programa eklenen mühendislik uygulamaları ile ilgili oluşudur. Bunlar sırasıyla; *“Mühendislik uygulamaları ile yaparak yaşayarak öğrenmenin artırılması”*, *“Mühendislik uygulamalarının günlük hayata yansımaları”* ve *“Mühendislik uygulamaları ile öğretmen rehberliğinin artırılması”* temalarıdır. Dolayısıyla beşinci sınıf fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin 2017 FBDÖP programında genel anlamda kazanımların azaltılması ve programa yeni eklenen fen ve mühendislik uygulamalarını olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öte yandan programın olumsuz yönleri incelendiğinde ilk sırada yer alan *“Kazanım sayısı azaldı, içerik artırıldı”* temasına ait oranın araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden biraz fazla olduğu görülmektedir. Çalışmada programla olumsuz görüşlerden oluşturulan *“Kazanım sürelerinin yetersiz olması”*, *“sınıf mevcutlarının uygulamalar için çok fazla olması”*, *“fen’in temel konularının son ünitelere bırakılması”*, *“ünitelerin yetiştirme ihtimalinin azalması”*, *“kazanım sınırlamalarının azalması”* temalarının ise arasında daha düşük orana sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla programda yer alan kazanımların azaltılmasına rağmen hala yetiştirilememesi ve etkili verilmesi noktalarında kaygılar taşıdığını ve bu yönüyle yenilenen programı olumsuz değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel olarak 2017 FBDÖP bünyesinde yer alan kazanımların kapsamı ve etkili verilmesi noktalarında olumsuz görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan çalışmada yeni

programda yer alan kazanımlarla ilgili düzenlemeler öğretmenlerin programla ilgili hem olumlu hem olumsuz görüşleri arasında da ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu durum önceki öğretim programlarında yer alan kazanım sınırlamalarının bu programda esnetilmesi ile açıklanabilir. Zira çalışmaya katılan kimi öğretmenler kazanım sınırlamalarının azalmasını programın olumsuz yönleri arasında belirtmişlerdir. Bu durum programda yer alan kazanım kapsamalarının yeterince anlaşılmasına işaret edebilir. Nitekim Özcan ve Düzgünoğlu (2017) 2017 FBDÖP Taslak Öğretim Programı kazanımlarında ayrıntıya inilmediğini belirterek fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgi seviyeleri dikkate alındığında bu durumun önemli bir sorun teşkil edeceğini vurgulamıştır. Programda yer alan kazanımlarla ilgili benzer saptamalara ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 2017 MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve önerilerin sunulduğu raporda da yer verilmektedir (URL-1, 2017).

Araştırmada yenilenen programda yer alan fen ve mühendislik uygulamalarının fen eğitimine sağlayacağı katkılara ilişkin bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin birleştiği noktanın yaparak yaşayarak öğrenmenin artacağı görüşü olduğu görülmektedir. Yeni programda yer alan fen ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerileri ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkılar sağlayacağı yönündeki öğretmen görüşlerinden oluşturulan temaların ise ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin fen ve mühendislik uygulamalarının fen eğitimine en önemli katkısının öncelikle yaparak yaşayarak öğrenme ortamların artırılmasına olmak üzere öğrencilerin problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine imkân sağlaması yönünde olduğu söylenebilir. 2017 FBDÖP’ında fen ve mühendislik uygulamalarının kapsamı için benzer vurgulara yer verilmiştir (MEB, 2017a; 2018). Programda bu uygulama kazanımlarında öğrencilerden günlük hayattan bir problemi tanımlamaları, çözümü için alternatif çözüm yolları geliştirmeleri, bir ürün ortaya koymaları ve sunmaları beklendiği vurgulanmakta bu süreç sayesinde nitel ve nicel verileri, gözlemleri kaydetmeleri ve grafik okuma veya oluşturma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuçların FBDÖP ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan alanyazında 2017 FBDÖP’ında yer alan fen ve mühendislik uygulamalarının her sınıf düzeyinde aynı kazanımlara sahip olmasının uygulamaların nasıl yapılacağına ve kapsamın ne olacağına dair belirsizliğe sebep olduğu ve sarmal yaklaşıma uygun düşmediği belirtilmektedir (URL-1, 2017). Ayrıca bu uygulamaların yapılabilmesi için gerekli olan ortamların sağlanması da oldukça önemlidir. Programın olumsuz yönleri ile ilgili öğretmenlerin sınıf mevcutlarının uygulamalar için çok fazla olması yönündeki görüşleri bu düşünceleri destekler niteliktedir. Nitekim ülkemiz geneli düşünüldüğünde bu durumun fırsat eşitsizliklerine neden olabileceği unutulmamalıdır. Programa eklenen fen ve mühendislik uygulamalarının öğrenme ortamlarında uygulanabilmesine ilişkin benzer sorunlar farklı çalışmalarda da belirtilmiştir (Karaman ve Karaman 2016; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; URL-1, 2017; URL-2, 2017).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla 2017 FBDÖP’nın TIMSS ve PISA sınavlarına olumlu katkıları sağlayacağı görüşünde olduğu söylenebilir. Soruyu “çok fazla etkisi olmaz” yönünde cevaplayan öğretmenlerin bu düşüncelerinin nedenleri incelendiğinde; ölçme değerlendirme sistemimizin TIMSS ve PISA uygulamasına uygun olmamasının ilk sırada vurguladığı görülmektedir. Çalışmada yeni programın TIMSS ve PISA sonuçlarına çok fazla etki etmeyeceği görüşüne sahip olan öğretmenlerin bu duruma sebep olarak ikinci sırada sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal eksikliği ve zaman sıkıntısı gibi nedenlerle programın etkili uygulanamamasını gördükleri belirlenmiştir. İlgili alanyazında TIMSS ve PISA uygulamalarında sorulan fen sorularının üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve öğretmenlerimizin bu uygulamada yer alan sorulara benzer sorulara fen derslerinde yer vermedikleri vurgulanmaktadır (Öztürk ve Uçar, 2010; Aktaş 2011; Karamustafaoğlu ve Sontay, 2012; Ural Keleş ve Aydın, 2016). Ayrıca kalabalık sınıfların

ve materyal eksikliklerinin programın başarı ile uygulanmasında en önemli sorunlardan olduğu bilinmektedir (Geçer ve Özel 2012; Karacaoğlu ve Acar 2014; Karaman ve Karaman 2016).

Çalışmanın son sorusu olan daha etkili fen eğitimi için yapılması gereken başka değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak görüşü olan okullardaki materyal eksikliklerinin giderilmesinin ilk sırada geldiği görülmektedir. Etkili fen eğitimi için yapılması gereken diğer değişikliklere dair öğretmen görüşleri incelendiğinde; ders saatlerinin artırılması ya da içerik azaltılması, bölgesel programlar yapılması, eğitim fakültelerine giriş puanlarının artırılması ve öğretmenlerin sık sık hizmet içi eğitime alınmasının daha alt sınırlarda geldiği görülmektedir. Dolayısıyla çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin etkili fen eğitimi yapılabilmesi için okullardaki materyal eksikliklerinin giderilmesini oldukça önemli gördükleri söylenebilir. Ayrıca çalışmada okullardaki alt yapı eksikliğinin programın etkin uygulamasına engel teşkil edeceğinin öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Çalışmanın Ağrı ilinde yapılmasının bu hususu ön plana çıkardığı düşünülmektedir. Yenilenen programlarda istenen başarının yakalanmasının programların etkili uygulanabilmesine bağlı olduğu bilinmektedir (Karacaoğlu ve Acar 2014; Yıldırım ve Güngör Akgün, 2015). Alanyazında öğretmenlerin yenilenen programlara ilişkin sorun olarak belirttikleri noktalar arasında ders materyalleri, öğrenme ortamı; öğretmen ile ilgili alt boyutlarının önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir (Toraman ve Alçı, 2013; Karacaoğlu ve Acar, 2014; Yıldırım ve Güngör Akgün, 2015). Dolayısıyla çalışmanın sonuçlarının alanyazınla paralel olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Yenilenen 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşlerini anlamak amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin genel olarak güncellenen fen dersi öğretim programını yeterince tanımadığı ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğretim programının uygulayıcıları öğretmenlere bir formaliteyi yerine getirme anlayışından uzak etkili ve yeterli hizmet içi eğitimleri verilmelidir. Ayrıca programa eklenen fen ve mühendislik uygulamaları kazanımlarının daha etkili verilebilmesi için öğretmenlere etkileşimli çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim gibi ek eğitimler düzenlenerek bu alandaki eksiklikleri giderilmelidir.

Öğretim programı geliştirme çalışmaları yapısı gereği dinamik bir süreç olduğundan programların gerektiğinde güncellenmesi kaçınılmazdır. Öğretim programlarının güncellemesi durumunda güncellenme nedenlerinin açık, net bir şekilde ve önceki programla karşılaştırılarak gerekçelendirilmesi gerekmektedir. Bu sayede program değişikliklerine ilgili çevrelerin daha olumlu bakmaları sağlanabileceği gibi güncellenen programların kabullenilmesi ve dolayısıyla uygulanması kolaylaştırılabilir.

Güncellenen öğretim programında ünitelerin sıraları, kazanımlara ayrılan süre, kazanımların sınırlılıkları, ölçme değerlendirme etkinlikleri gibi konular açısından paydaşların öneri ve görüşleri doğrultusunda her yıl sonunda yeniden değerlendirilerek ve gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

2017 fen bilimleri dersi öğretim programı'nın amaçlarına ulaşabilmesinde diğer önemli nokta çalışma kapsamında öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği okullardaki materyal eksiklikleridir. Ders materyallerinin yansırı okulların şartlarının tüm okullarda ve özellikle daha kısıtlı imkânlarla sahip doğudaki okullarda iyileştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde güncellenen öğretim programın kâğıt üstünde kalması kaçınılmazdır.



**Kaynaklar/References**

- Aktaş, I. (2011). *Examining The relationship between students' science achievement and teachers' characteristics in TIMSS 2007*, (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Aydin, S., & Çakıroğlu, J. (2010). Teachers' views related to the new science and technology curriculum: Ankara case. *Elementary Education Online*, 9(1), 301-315.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Ayvaci, H. Ş. & Er Nas, S. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki temel bilgilerini belirlemeye yönelik bir çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 691-704.
- Bozdak, A., Özdemir, T. & Seraslan D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Geliştirilmiş 6. Baskı.) Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme, eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, (25. Baskı). Ankara: Pegem.
- Deveci, İ. (2017). *2013 yılı fen bilimleri öğretim programı ile 2017 yılı taslak fen bilimleri öğretim programının karşılaştırılması*. IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Kongre Bildiri Özet Kitabı, 406, 11-14 Mayıs, Ordu.
- Geçer, A., & Özel, N. (2012) Elementary science and technology teachers 'views about problems encountered in the instruction process. *Educational Science: Theory and Practice*, 12(3), 2256-2261.
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginners researchers*. New York: Teachers College.
- Kaleli, Y. G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karacaoğlu, Y. & Acar, Y. (2014). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaman, P. & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1243-1269.
- Karamustafaoğlu, O. & Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMSS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/\(09.08.2015\)](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/(09.08.2015)).
- Kocaarslan, M., (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: *Nitel bir araştırma*. *International Journal of Social Science*, 6(8), 373-393. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1956>
- M.E.B. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017a). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması sunusu* [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09163104\\_Fen\\_Bilimleri\\_Dersi\\_Oğretim\\_Programi\\_Karşılaştırmaları.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163104_Fen_Bilimleri_Dersi_Oğretim_Programi_Karşılaştırmaları.pdf) (10.02.2018).



- MEB (2017b). *Temel eğitim genel müdürlüğü fen bilimleri dersi öğretim programı tanıtımı, öğretim programı tanıtım sunusu* [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09163104\\_Fen\\_Bilimleri\\_Dersi\\_Öğretim\\_Programın\\_Karşılaştırmaları.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163104_Fen_Bilimleri_Dersi_Öğretim_Programın_Karşılaştırmaları.pdf) (10.02.2018).
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). *Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s16m.
- Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Öztürk, D. & Uçar, S. (2010). TIMSS verileri kullanılarak Tayvan ve Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 241-256.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. Newbury Park, California: Sage.
- Schwarz, C. V., Gunckel, K. L., Smith, E. L., Covitt, B. A., Bae, M., Enfield, M. & Tsurusaki, B. K. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education*, 92(2), 345-377.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Simsar, A. & Kadim, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 7(14), 127-147.
- Taneri, P. O. & Engin Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işleniş: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A.R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine*. Ankara 18 Temmuz [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) (10.02.2018)
- Toraman, S. & Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 11-22.
- Ural Keleş, P., & Aydın, S. (2016). Opinions of the 8th grade students and teachers who participated in timss 2015 on the test: "The example of Ağrı". *Participatory Educational Research (PER), Special Issue 2016-II*; 130-142, 01 February.

- URL -1. (2017). *MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve öneriler*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Şubat 2017.  
[https://eds.metu.edu.tr/.../meh\\_taslak\\_ogretim\\_programlarına\\_iliskin\\_odtu\\_ebb](https://eds.metu.edu.tr/.../meh_taslak_ogretim_programlarına_iliskin_odtu_ebb) (10.02.2018)
- URL -2. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu. Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. (10.02.2018)
- Yadigaroğlu, M. (2014). *Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi*, KTÜ, Trabzon.
- Yıldırım, N. & Güngör Akgün, Ö., (2015). İlkokul 3. sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2),199-218.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: Design and methods*. (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zainal, Z. (2007). *Case study as a research method*. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

**Yazar**

Dr. Pınar URAL KELEŞ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD’da öğretim üyesidir. Çalışma alanları fen eğitiminde drama, kavramsal değişim ve fen bilimleri dersi öğretim programlarıdır.

**İletişim**

Dr. Öğr. Üyesi, Pınar URAL KELEŞ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Kampüsü Erzurum Yolu Üzeri , Ağrı, Türkiye  
e-mail: [pukeles@yahoo.com](mailto:pukeles@yahoo.com)

[mailto:](mailto:pukeles@yahoo.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** This study was conducted to understand the opinions of fifth grade science teachers about the 2017 science curriculum. As it is known, revision studies have been carried out in 51 curriculums since the beginning of the 2016-2017 academic year (MEB, 2017a). In this context, the science curriculum has been also revised. The revised curriculum has been started to be implemented in the 5th and 9th grades from 2017-2018 academic year (MEB, 2017b). On the other hand, it is a well-known fact that teachers are one of the main determinants of the education system. Therefore, the success of the curriculums is closely related to the adoption and effective implementation of the curriculums by teachers.

In recent years, it has been reported that the alteration of a curriculum with studies on curriculum does not guarantee the achievement of the aims to be achieved with that curriculum (Özcan & Düzgünoğlu, 2017). As mentioned above, the curriculum of the science course was renewed in 2017 and started to be taught in the 5th grade from 2017-2018. This makes the teachers' opinions about the 5<sup>th</sup> grade science curriculum very important. On the other hand, there has been no study which included the opinions of fifth grade teachers who are the practitioners of the 2017 science curriculum in the literature until the time this study has been conducted. Therefore, it is thought the results to be obtained through this study will contribute to the limited literature about this subject.

**Method.** This study was designed as a case study. According to Hancock and Algozzine (2006), the focus of the case study is to try to define an event as it is. The participants of the study consisted of 11 teachers who teach science classes of fifth grade in Ağrı city center. Participants of the study were determined using snowball sampling method which is one of the purposeful sampling methods. The data of the study was collected by a semi-structured interview form. In interviews, teachers were asked 8 questions about the 2017 science curriculum. The answers given by the teachers to the questions were subjected to descriptive analysis. In the analysis of the data, the answers were analyzed, and similar expressions were put together. Semi-structured interviews were used as data collection tools in the research. This technique is advantageous in terms of asking in-depth questions on a specific issue, asking questions again if the answer is incomplete or not clear, and giving opportunities to complete the answers by making the situation more descriptive (Çepni, 2012). Within the scope of the study, 8 questions were asked to fifth grade science teachers about the revised science curriculum. Before the questions to be asked within the scope of the interviews had been determined, firstly the literature was reviewed and a pool of questions in which the interview questions that can be asked to the teachers in the scope of the study were included was created. Of the 21 questions in the question pool, 11 were selected to be asked. While preparing the questions, 5 postgraduate science teachers and 2 academicians expert on the field were consulted. After the assessments were made, some questions were combined with each other and the number of questions was reduced to 8. The prepared questionnaire was examined in terms of clarity by 2 teachers who taught fifth grade science course, and necessary arrangements were made in the direction of their feedback. The obtained data were analyzed with descriptive analysis, one of the analysis techniques used in qualitative data analyses. Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis which includes summarizing and interpreting data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes. In this type of analysis, the researcher can give place to direct quotations in order to reflect the views of the individuals he / she has seen or observed. (Yıldırım and Şimşek, 2014). The interview data recorded in the work was primarily converted to the text. The answers given by the teachers to the questions were resolved and similar expressions were brought together, and categories were created. Codifications were made in line with the categories created. In addition, the frequencies of the categories created for

each question were calculated and presented to the reader in tables. Different codes were used for the teachers in the study.

**Results, Discussion and Conclusion.** In this study, it was determined that the teachers who participated in the research had both positive and negative opinions about the revised 2017 science curriculum. There are similar opinions in the related literature (Özcan & Düzgünoğlu, 2017). When the teachers' opinions about the innovations in the program were examined, it was seen that the "*adding science and engineering applications*" and "*changing the order of the unit*" came to the first place among the teachers who participated in the research. The themes that have the lowest rate in the question are "*Values education*" and "*Innovations*". This is because of the fact that the teachers of the fifth-grade science course do not have enough knowledge about the revised curriculum. It is stated in different studies in the literature that teachers do not have enough information about the revised curriculum. (Yildirim & Güngör Akgün, 2015).

It has been found that about half of science teachers in the study did not take in-service training courses related to the revised curriculum. Approximately half of the teachers attending the in-service course did not find the education they had received useful. Therefore, it can be reached that the in-service training program related to the revised curriculum is inadequate and ineffective. The results of many studies on in-service trainings include similar statements (Yadigaroglu, 2014).

When the opinions of the teachers participating in the research are examined, the positive aspects of the program are seen in Table 6 in which the "*Reduction of acquisitions*" theme is expressed by a little more than half of the teachers. About the same question, the ratio of "*Increasing learning with engineering applications*" is slightly less than half of the teachers. The point of attention in the research is that 3 of the 8 themes related to the positive aspects of the program are related to the newly added science and engineering applications of the program. From these findings, it can be said that teachers generally evaluate positively the reduction of the acquisitions and the newly added Science and Engineering applications in the program. On the other hand, it has been determined in the study that the arrangements related to the acquisitions in the new curriculum are the first place among the teachers' positive and negative opinions about the program. This situation may cause insufficient understanding of the scope of the achievements in the program. As a matter of fact, Özcan and Düzgünoğlu (2017) stated that the details of the Science Education Curriculum could not be attained, and it was emphasized that this would constitute a serious problem when science teachers' field knowledge levels were taken into consideration.

When the findings related to science and engineering applications that contribute to science education in the curriculum are examined, it is seen in Table 8 that all the teachers participating in the research built a consensus on the fact that living and learning will increase. Teacher opinions that science and engineering applications in the program will contribute to the development of students' problem-solving skills and scientific process skills are in the second and third place. The revised curriculum included similar emphases on the scope of science and engineering applications (MEB, 2018).

The other result of the research is related to the contribution of the 2017 science curriculum to the TIMSS and PISA exams. When the opinions of 11 teachers who participated in the research were examined, the frequency of the category "affects positively" is 5, and the frequency of the category "no effects of first years" is 2. The frequency of the category "not much effect" is 4. Therefore, it can be said that the teachers participating in the study mostly think that the 2017 science curriculum will provide positive contributions to the TIMSS and PISA exams. In the literature, it is emphasized that

teachers do not have enough knowledge about TIMSS and PISA applications and they do not use similar questions included in these applications in the science courses (Ural Keleş & Aydın, 2016).

It has been determined in study that the elimination of material deficiencies in schools is important for more effective science education. This point has been expressed by all the teachers involved in the research. It is known that catching the desired success in the renewed programs depends on the effective implementation of the programs (Karacaoglu & Acar, 2014).

Based on the results of this study, teachers should be given effective and adequate in-service trainings. Another important point in achieving the objectives of the 2017 science curriculum is the lack of material in schools. The course materials need to be improved, especially in schools in the eastern less favorable schools.



## Dönüştürülmüş Sınıf 2.0: Bilginin Üretimi ve Sentezlenmesi

Flipped Classroom 2.0: Producing and Synthesising the Knowledge

Hasan Uçar\*  
Aras Bozkurt\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Uçar, H., & Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 143-157.  
DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 30.07.2018

Kabul Tarihi: 25.10.2018

**Öz.** Dönüştürülmüş sınıf modeli alışagelen öğrenme ve öğretme süreçlerini tersine çevirerek eğitimde yeni bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrencilerin görüşlerini ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma, öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda takip ettikleri harmanlanmış öğrenme modeli ile tasarlanmış bir derste gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında dönüştürülmüş sınıf yöntemi ile tasarlanan bir dersi alan 35 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere çevrimiçi ortamda yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; aktif öğrenme, bilişsel hazırbulunuşluk, pekiştirme, derse hazırlık, eğlenceli öğrenme ve kalıcı öğrenmedir. Gelecek vadeden bu öğrenme yöntemine ilişkin bulgular alanyazındaki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğretim süreçlerinde dönüştürülmüş sınıf 2.0 modelinin kullanılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dönüştürülmüş sınıf, ters yüz öğrenme, harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme

**Abstract.** The flipped classroom model is a new method in education by reversing the usual learning and teaching processes. The main purpose of this study is to reveal the opinions and perceptions of the students about the flipped classroom model. The research was conducted in a course designed as blended learning, which was followed both face to face and online. A case study design was used in this qualitative research. The research group of the study consisted of 35 undergraduate students who took a course designed with the flipped classroom model in the 2017-2018 academic year. The data were collected through online semi-structured open-ended questions. The data were analyzed through content analysis. As a result of the analysis, five themes related to the flipped classroom model emerged. The themes are active learning, cognitive readiness, reinforcement, course preparation, fun learning, and permanent learning. The findings of this promising method of learning are similar to the findings in the literature. Within this context, it is recommended to use the flipped classroom 2.0 model in teaching processes.

**Keywords:** Flipped classroom, inverted classroom, blended learning, online learning

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [hasanucar@gmail.com](mailto:hasanucar@gmail.com) ORCID: 0000-0001-9174-4299

\*\* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [arasbozkurt@gmail.com](mailto:arasbozkurt@gmail.com) ORCID: 0000-0002-4520-642X

## Giriş

Genellikle ünlü filozof ve eğitimci John Dewey’e atfedilen (t.y.) “Eğer bugün, dün öğrettiğimiz gibi öğretiyorsak, çocuklarımızın geleceğinden çalıyoruz” ifadesi, eğitimcilerin kendilerini sürekli güncellemelerini ve iyileştirmelerini işaret etmektedir. Kaldı ki bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) ve öğrenciler tarafında yaşanan değişimler ve gelişmeler öğretim süreçlerindeki değişimleri de kaçınılmaz kılmaktadır. Bu değişim bağlamında, BİT’ler geleneksel öğretim yaklaşımını olumlu yönde etkilemekte ve buna katkı sağlamaktadır (Cheng, Ka Ho Lee, Chang ve Yang, 2017). BİT’ler ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının popüler olması ile birlikte dönüştürülmüş sınıf modeli ön plana çıkmaktadır (Shyr ve Chen, 2018). Genel olarak dönüştürülmüş sınıf modeli, öğretmenlerin dersten önce çevrimiçi ortamda öğrencilere çalışmalarını için ders materyallerini sunmalarını ders sürecinde de çeşitli sınıf etkinlikleriyle öğrencilerin konuyu etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini öngörmektedir. Bu açıdan dönüştürülmüş sınıf modeli eğitim sürecindeki önce ders sonra ödev anlayışını teknoloji yardımıyla tersine çevirerek etkileşimli öğrenmeyi desteklemektedir.

Günümüzde hızla değişen ve gelişen teknoloji eğitimden iletişime, sağlıktan çalışma hayatına kadar pek çok alanda toplumun yaşam biçimini değiştirmektedir. Bu bağlamda günümüz öğrencilerinin öğrenme süreçleri ve tercihleri düşünüldüğünde yeni öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir (Wilson ve Gerber, 2008). Bu açıdan öğrencilerin daha etkin ve derin düşünceleri ve öğrendikleri arasında bağlantılar kurmaları için öğrenme süreçlerinin güncellenmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Bu açıdan dönüştürülmüş sınıf modeli bu ihtiyaca yanıt vermeyi amaçlayan bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Yeni nesil öğrenme ya da öğretim yöntemi olarak kabul edilen dönüştürülmüş sınıf modeli alanyazında *ters yüz öğrenme* veya *ters yüz sınıf* gibi isimlerle de tanımlanmaktadır (Eby, 2015; Görü Doğan, 2015; Karadeniz, 2015; Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017). Bu model son yıllarda pek çok alanda ve öğretim seviyelerinde tercih edilen bir model olmuştur. Dönüştürülmüş sınıf modelinde öğrenciler; dersten önce, ders içeriklerini evde çalışıp, izleyip veya dinleyip; sınıf veya öğrenme ortamında konuya ilişkin alıştırmaya ya da tartışmalar yapmaktadırlar (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Bu bağlamda öğrenciler derse ilişkin öğrenme sürecini evde tamamlayarak sınıfa konuyu pekiştirmek, tartışmak ve konuyu özümsemek için gelmektedirler. Bu açıdan dönüştürülmüş sınıf modeli öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olmakta ve aktif katılımlarını sağlamaktadır (Mok, 2014; Roehl vd., 2013). Bunun yanı sıra Çinli filozof Konfüçyüs’ün (t.y.) “İşitsem unuturum, görürsem belki hatırlarım ancak yaparsam anlarım” sözüne atfen dönüştürülmüş sınıfların öğrencilerinin ders konularını birinci elden edinmeleri, anlamaları ve bilgiyi sentezlemeleri açısından önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Dönüştürülmüş sınıf modeli özünde öğrenmenin bireyselleştirilmesi felsefesine dayanmakta ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemektedir (Mok, 2014). Uygulama safhasında ise farklı bağlamlar, dersler ve öğrenci grupları için farklı yaklaşımlar izlenmektedir. Bu açıdan dönüştürülmüş sınıf modeli öğrencilere kendi hızlarında ve öğrenme biçimlerinde öğrenme fırsatı tanımaktadır. Böylece dönüştürülmüş sınıf modelinde öğretmen, öğrenciler ile bir araya geldiğinde daha etkili ve verimli bir öğrenme süreci geçirebilmektedir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme modeli olan dönüştürülmüş sınıflarda öğretmenler öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmalarına yardımcı olur ve öğrenme sürecinde aktif katılımlarını sağlarlar.

Yapılandırmacılığın temel savı bilgi ve anlamın aktif yapılar olduğudur (Cobb, 1994). Bu kuram en büyük özelliği öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Kuramın özünde bilginin yapılandırılması ve uygulamaya konulması vardır. Öğrenci aktiftir, bilgiyi oluşturur veya tekrar keşfeder (Perkins, 1999).

Dönüştürülmüş sınıf modeli bilginin edinimi, öğrenci ve öğretmen rolü bağlamında ele alındığında kuramsal köklerini yapılandırmacı yaklaşımdan alan bir modeldir (Kara, 2016).

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi bir araya getiren bir modelidir (Bonk ve Graham, 2006; Osguthorpe ve Graham, 2003). Harmanlanmış öğrenme tasarımı kullanılan yöntemlerden biri de dönüştürülmüş sınıf yöntemidir (Bozkurt, 2018; Tucker, 2012). Bütünsel bir bakış açısıyla ele alındığında, dönüştürülmüş sınıf modeli harmanlanmış öğrenme yaklaşımının altında yer alan bir bileşendir (Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014). Dönüştürülmüş sınıf kavramı ders ile ders sonrası etkinliklerin yerlerinin değiştirmesi fikrinden hareketle ortaya çıkmış bir kavramdır (Ash, 2012; Yıldız vd., 2017). Alanyazında dönüştürülmüş öğrenme ve ters yüz öğrenme gibi ifadelerle anılan “flipped classroom” kavramı için pek çok tanımlama yapılmıştır. Ancak bunlar arasında genel geçer ve kapsamlı olan tanımlama aşağıda verilmiştir.

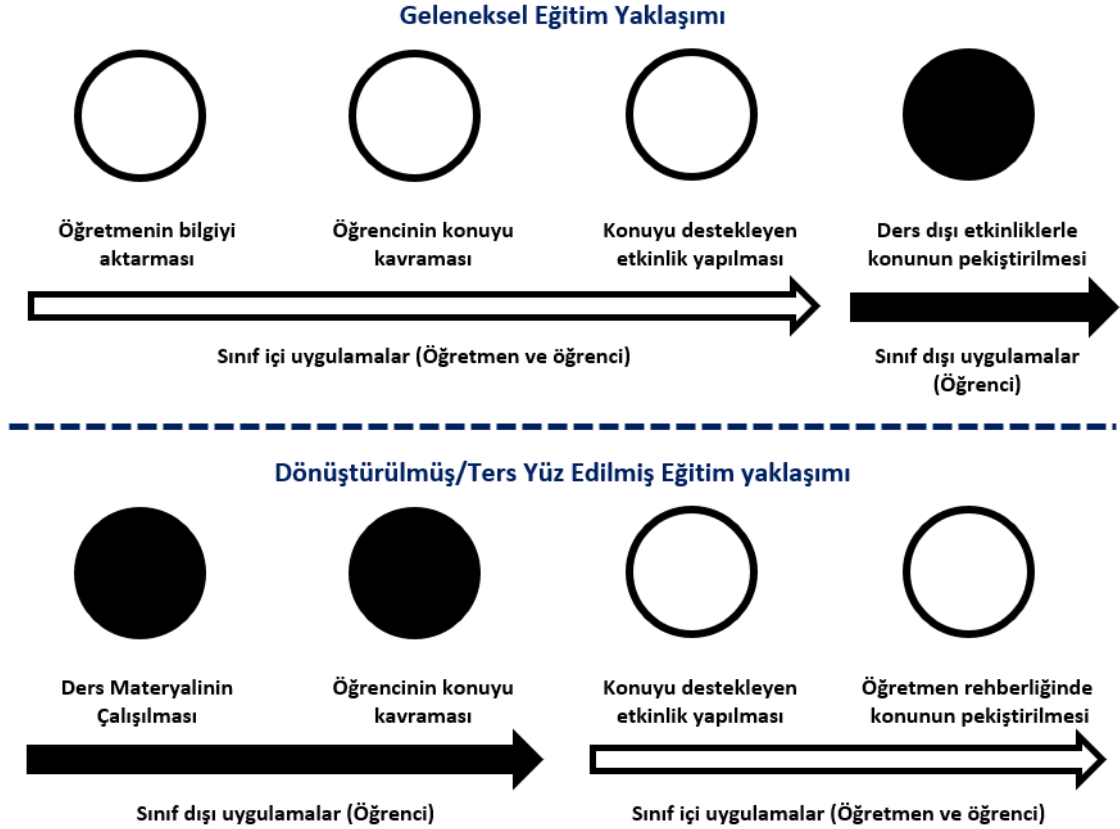
Dönüştürülmüş sınıf modeli, öğretimi grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına dönüştüren ve sonucunda öğretmenlerin öğrencileri ders konularında daha yaratıcı olmalarını sağlayan, öğrenme ortamını dinamik ve etkileşimli hale getiren bir öğretim yaklaşımıdır (Flipped Learning Network, 2018).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere geleneksel sınıf yönteminde öğrencilerin çoğunlukla pasif alıcı olduğu, öğretmenlerin ise sınıfta ders anlattığı ve öğrencilerin öğrenme eylemine etkili bir şekilde dâhil edilmediği bir yönteme eleştiri olarak bu tanımlama yapılmıştır. Ayrıca dönüştürülmüş sınıf modelinde öğretmenlerin rolleri yeniden tanımlanmıştır. Buna göre öğretmen kolaylaştırıcı ve rehber rolüne bürünmüş ve kendisini öğrenci ihtiyaçlarına göre senkronize etme durumuna geçmiştir. Ayrıca dönüştürülmüş sınıf modelinin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin ders tasarımında ve uygulamalarında dört önemli faktörü sağlamaları gerekmektedir. Bunlar; esnek öğrenme ortamının sağlanması, dönüştürülmüş sınıf modeli için öğrenme kültürünün oluşturulması, işlevsel içerik hazırlanması ve profesyonel eğitimci olunmasıdır (Flipped Learning Network, 2014). Bu gerekliliklerle beraber öğretmenlerin uygulamadan önce bağlama ve öğrencilere ilişkin analiz yapıp uygulamaya geçmeleri sürecin başarılı olması açısından önem taşımaktadır.

Dönüştürülmüş sınıf modeli, öğrencilerin ders saatinden önce ilgili ders konusuna ilişkin hazırlıklarını yapıp ders saatinde ders konusunu özümsemek için öğretmenle bir araya gelmesini ifade eder. Bu anlamda öğrencilerin, öğrenme sürecini öğretmenle başlatarak sorumluluklarını paylaşırlar. Ayrıca öğrenciler kendi hızlarına ve öğrenme süreçlerine göre ders öncesinde ders içeriklerini çalışırlar. Bu durum öğrencilerin ders saatinde daha derin öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Francis, 2017). Geleneksel öğretim yönteminde genellikle dersler, ders saatinde işlenir ders sonrasında ise öğrencilere ev ödevi verilir. Ancak dönüştürülmüş sınıf modelinde bu işleyiş ters yüz edilerek öğrenme sürecinin tersine dönüştürülmesi benimsenmiştir. Bu nedenle ilgili alanyazında ters yüz öğrenme veya ters yüz sınıf tanımlamaları da sıklıkla yapılmaktadır.

Dönüştürülmüş sınıf modeli, öğrencilerin dersten önce öğretmenlerin sağladığı okuma metinleri, video, sunu vb. ders içerikleri ile konuları çalışmalarını ve ders saatinde öğrencilerin uygulama yaparak aktif öğrenme etkinliklerini içeren süreçlerle ders işlemlerini sağlamaktadır (Butt, 2014; Karadeniz, 2015; Urfa, 2018). Bu sayede öğrencilerin derse bağlılıkları artmakta ve ders süreçlerinde etkili zaman yönetimi gerçekleşmektedir (Mok, 2014). Ders için ayrılan değerli zaman öğretmen tarafından bilginin yayılmasından daha çok öğrencilerin ilgili konu hakkında daha derin bir bakış açısı kazanabilecekleri (Johnson, Adams Becker, Estrada ve Freeman, 2014), dinamik ve etkileşimli bir zamana dönüşmektedir (Sharples vd., 2014). Jamaludin ve Osman’a (2014) göre dönüştürülmüş sınıf modeli, öğrencilerin derste aktif öğrenme süreçlerini destekleyerek onların derse karşı davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılıklarını artırmaktadır. Ayrıca bu öğrenme yöntemi öğretmenlerin merkezi bir rol

almasından çok yol gösterici, rehber konumunda olmalarını sağlamaktadır. Geleneksel sınıf ile dönüştürülmüş sınıf modelinin temel düzeyde karşılaştırması Şekil 1’de verilmektedir.



**Şekil 1.** Geleneksel sınıf ile dönüştürülmüş sınıf modelinin karşılaştırması (Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O’Dowd, 2010’dan aktaran Zownorega, 2013, s. 7)

Şekil 1’de görüldüğü üzere geleneksel ve dönüştürülmüş sınıf modelinde farklılaşma ders öncesinde, sırasında ve sonrasında bulunmaktadır. Buna göre dönüştürülmüş sınıf modelinde öğrenciler sınıfa gelmeden önce kendi planlamalarına ve öğrenme hızlarına göre ders konularını çalışmaktadır. Sınıf ortamında ise çeşitli etkinliklerle konular pekiştirilmektedir. Dönüştürülmüş sınıf modelinin en önemli noktası ise Bloom taksonomisinin bilişsel alanında yer alan hatırlama, anlama ve uygulama alt düzey öğrenme süreçlerini sınıf dışına taşıması ve yerine analiz, değerlendirme ve yaratma üst düzey düşünme becerilerini sınıf ortamına çekmesidir (Francis, 2017). Ancak dönüştürülmüş sınıf modeli böyle basit bir sıra değişim süreci değildir. Bu noktada öğretmenin ve öğrencinin rolü, öğrenme deneyimi ve süreci tamamen değişmektedir.

Dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin Turan ve Göktaş (2015) tarafından on hafta süreyle yapılan bir araştırmada uygulamaya yönelik olarak öğrenciler, dönüştürülmüş sınıf modelinin; kalıcı öğrenmeyi artırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, eğlenceli olduğunu ve esnek bir öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra öğrenciler bu yöntemin çok zaman alıcı olması, teknik araç gereç eksikliği ve bununla ilişkili olarak ders videoların ders öncesi izlenme zorunluluğu gibi olumsuz

yönlerinin olduğunu bildirmişlerdir. Görü Doğan (2015) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğrenciler dönüştürülmüş sınıf modelinin sınıf içi iletişim ve etkileşime olanak sağladığı, kalıcı öğrenmeyi desteklediği ve ilgili alandaki mesleki becerilerin gelişmesine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Chen, Wang ve Chen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dönüştürülmüş sınıf modelinin derste transaksyonel uzaklığı olumlu yönde değiştirdiğini ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, derse katılımını yükselttiğini ve öğrencilerin önceki pasif öğrenme durumlarından aktif duruma geçtiğini bildirmiştir. Karadeniz (2018) tarafından yapılan çalışmada ise dönüştürülmüş sınıfların öğrencilerin akademik başarısı, e-öğrenme tutumları ve sosyal bulunuşluk algıları incelenmiştir. Çalışma sonunda, dönüştürülmüş sınıf modelinin her üç değişken üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin pek çok çalışma olsa da (Aydın ve Demirel, 2017; Filiz ve Kurt, 2015; Torun ve Dargut, 2015; Karadeniz, 2015; Urfa, 2018; Yıldız vd., 2017) öğrencilerin bu öğrenme yöntemine ilişkin birinci elden ne deneyimlediklerini araştıran çalışma sayısı azdır. Öğrencilerin gözünden bu yöntemle ilişkin görüşlerin belirlenmesi, bu öğrenme sisteminin anlaşılması ve iyileştirilmesi adına önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın genel amacı, harmanlanmış bir ders tasarımı süresince uygulanan dönüştürülmüş sınıf modelini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin dönüştürülmüş sınıf modeline yönelik görüşleri nelerdir?
- Dönüştürülmüş sınıf modeli hangi temalar bağlamında değerlendirilebilir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Araştırmacılar bu çalışmada öğrencilerin dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir (Yin, 1994). Nitel durum çalışması, keşfedici bir araştırma yöntemi olup belli ve sınırları belirli bir etkinliğin incelenmesinde etkili bir yöntemdir. Ayrıca bu araştırma deseni araştırmacılara katılımcıların davranışlarına ve düşüncelerine ilişkin detaylı bilgi vermekte (Creswell, 2012) ve araştırılan durumla ilgili derinlemesine bir öngörü sağlanmasına olanak tanımaktadır (Schreiber ve Asner-Self, 2011). Bir birey, grup, topluluk veya kurum durum çalışmasının konusunu oluşturabilir (Flick, 2009; Hagan, 1993; Yin, 1994) ve araştırma konusu bir veya birden fazla konu olabilir (Blatte, 2008). Araştırmanın amacı doğrultusunda durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Tekli durum deseni genellikle bir kuramı veya kavramı doğrulamak, kendine özgü bir durumu incelemek veya daha önce araştırılmamış konuları incelemek için kullanılmakta ve analiz birimi bir durumdan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma bağlamında dönüştürülmüş sınıf modeli bir durum olarak değerlendirilmiş ve nitel araştırma bulguları bu bağlamda çözümlenmiştir.



### **Çalışma grubu**

Araştırma Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesinde 2017-2018 Öğretim Yılı Güz döneminde yürütülen Sosyal Medya Uygulamaları (İLT379) dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 35 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan önce yazarlar öğrencilerden izin alarak süreci planlamış ve araştırma sürecini katılımcılara anlatmışlardır. Sınıfta yer alan 35 öğrenci istekli ve gönüllü olarak bu çalışmada yer almıştır.

### **Araştırma bağlamı**

Bu araştırma, harmanlanmış öğrenme (blended learning) şeklinde tasarlanan bir derste öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda dersi takip ettikleri bir bağlamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın harmanlanmış bir öğrenme ortamında yürütülmesinin sebebi sosyal ağlar veya öğrenme yönetimi sistemleri gibi uygulamalarla giderek artan sayıda uygulamanın yapılması, dolayısıyla benzer ileri çalışmalar yapacak araştırmacılara dayanak olabilecek bulgulara ulaşılmasıdır. 2017-2018 yılı Güz döneminde 4 hafta süreyle yürütülen bu çalışmada dönüştürülmüş sınıf modeli kapsamında öğrenciler dersten önce ilgili ders konusu hakkında kişisel blog sayfalarında konuya dair özgün yazılar yayımlamıştır. Ders ortamında ise konunun sentezlenmesi ve değerlendirmesi bağlamında sınıf içi tartışmalar ve fikir alışverişi yapılmış ayrıca öğrenciler konu hakkında düşüncelerini yansıtmak için bir sonuç yazısı kaleme almıştır.

### **Araştırmacıların Rolü**

Nitel araştırmalarda araştırmacının bir gözlemci olarak araştırma ortamında yer alması (Denzin ve Lincoln, 2000) ve araştırma bağlamında yaşadığı deneyimle araştırma sonucunu ortaya çıkarması bir gereksinimdir (Ekiz, 2004). Bu tür bir yaklaşım araştırmacının bulguları doğru yorumlamasına ve gerçeği daha iyi yansıtabilmesine olanak sağlar. Bu çalışma bağlamında araştırma bulgularının yorumlanmasında ikinci araştırmacının gözlemlerinden ve süreç içerisindeki deneyimlerinden faydalanılmıştır.

Dönüştürülmüş sınıf modelinin uygulanmasında bir araştırmacı olarak öğretmenin rolü ayrıca dikkat edilmesi gereken bir konudur. Öğretmen; hem öğrencilerin yönlendirilmesi, öğrencilere rehberlik edilmesi ve uygun ortamın oluşturulması adına hem de bu bağlamda durum çalışmasının yürütülmesinde uygulamanın ve öğrencilerin birinci elden gözlenmesi ve öğrencilerle fikir alışverişi yapabilmeye adına önemlidir. Bu araştırma bağlamında ikinci araştırmacı, ders yürütücüsü rolüyle araştırmaya katılan öğrencilerle aynı ortamda bulunmuş, öğrencileri birinci elden gözlemlemiş ve bu araştırmanın doğal bir parçası olmuştur. Birinci araştırmacı ise araştırmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve öğrenci görüşlerinin çözümlenmesinde ikinci yazarla ortak çalışmıştır.

### **Verilerin analizi**

Nitel durum çalışmasının amacı araştırmanın bağlamına ilişkin geniş bir veri sağlamaktır. Araştırmacı bu veri setinden çeşitli görüşler ve kavramlar ortaya çıkarır ve bu durum yeni görüşlere ışık tutar. Bu araştırma bağlamında veriler çevrimiçi anket formu ile toplanmış elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilere çevrimiçi ortamda yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırma sürecinde; dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Toplanan verilerden kategoriler çıkarmak için içerik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda temalar elde edilmiş ve öğrencilerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca tematik harita ve kelime bulutu oluşturulmuştur.

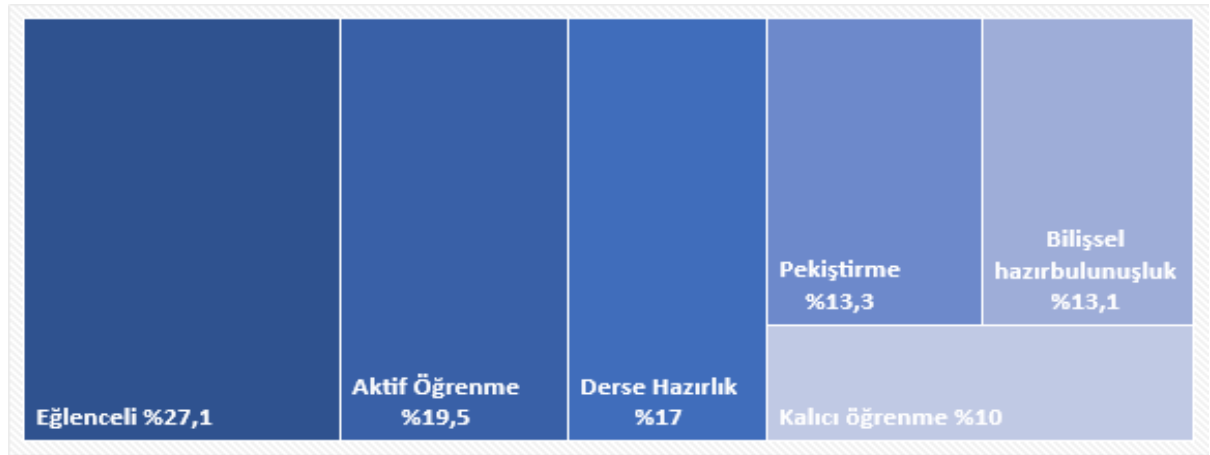
### Geçerlik-Güvenirlik

Yapılan bu çalışmada çevrimiçi görüşme formunda kullanılan sorunun kapsam geçerliliğini sağlamak için nitel araştırmalarda deneyimi olan bir akademisyenden görüş alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İç geçerliliği sağlamak için yeterli katılım stratejisi benimsenmiş (Merriam ve Tisdell, 2015) toplam 35 öğrenciden veri toplanmış ve bu şekilde verilen yanıtlarda bir doyuma ulaşılması amaçlanmıştır. İç geçerliliği artırmak, ortaya çıkan temaları desteklemek ve araştırma bulgularının inandırıcılığını artırmak için araştırma katılımcılarının yanıtları doğrudan alıntı şeklinde kullanılmıştır.

Ortaya çıkan temaların kodlamasını öncelikle ikinci yazar bağımsız olarak yapmış ve devamında aynı işlem birinci yazar tarafından da tekrarlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen *Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100* formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Öğrenciler dönüştürülmüş sınıf yöntemine ilişkin yarı yapılandırılmış sorulara çevrimiçi ortamda yanıt vermişlerdir. Toplanan cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve altı tema oluşturulmuştur. Yapılan analizler bağlamında ortaya çıkan temalar: *aktif öğrenme, bilişsel hazırbulunuşluk, pekiştirme sağlama, derse hazırlıklı olma, eğlenceli öğrenme ve kalıcı öğrenme* şeklindedir. Bu temalara ilişkin öğrencilerin %27'si dönüştürülmüş sınıf modelini eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin %19'u bu öğretim yönteminin dersten önce bireysel çalışma sonucunda derste aktif katılımı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin %17'si ise derse hazırlıklı gelmede etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin %13'ü ders öncesinde hazırlık yapıldığı için ders sırasında öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin %13'ü dersten önce öğrenme sürecine dâhil olmanın bilişsel hazırbulunuşluğu sağladığını belirtmiştir. Son olarak öğrencilerin %10'u bu öğrenme yönteminin kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağladığı görüşünü ifade etmiştir. Elde edilen temalar ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin yüzdeleri Şekil 2'de yer alan tematik haritada verilmiştir.



Şekil 2. Dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin oluşturulan temalar

Bu araştırmadaki öğrenciler bu uygulamayı ilk kez deneyimlemiş ve alışageldikleri öğrenme süreçlerinden daha etkili ve verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler çerçevesindeki temalara ilişkin öğrencilerden toplanan verilerden örnek görüşler Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.**  
*Öğrencilerin Dönüştürülmüş Sınıf Modeline İlişkin Görüşleri*

Tema	Örnek görüşler
Eğlenceli	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dersi ve konuları daha iyi kavrayabilmek ve dersin eğlenceli ve verimli geçmesini sağlıyor.</li><li>• Gayet eğlenceli ve yararlı bir süreci en zevk aldığım derslerden bir tanesidir.</li><li>• Sadece haftaya hangi konu işleneceğini söyleyip hazırlanmamızı isteseydiniz büyük ihtimal okuyup gelmezdik. Ama bu şekilde hem sıkıcı olmadan ödev yapmış olduk hem de ders daha eğlenceli geçti.</li></ul>
Aktif öğrenme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Derse yabancı kalmadım bu da dersi etkin biçimde katılmama sebep oldu.</li><li>• Derste işlenecek konu hakkında daha önce yapılan blog çalışmalarının dersin daha verimli ve aktif geçmesi açısından avantajlı buluyorum.</li><li>• Derse katılma isteğimi arttırdı ve beni başarıya sürükledi.</li><li>• Konuları araştırıp, üzerine düşünüp ve bu konular hakkında blog yazısı yazmamız ders öncesinde konular hakkında fikrimiz olmasını ve ders süresince üzerine tartışabileceğimiz ve katılım sağlayabileceğimiz bir ortamın oluşmasını sağlıyor. Bu da beraberinde daha aktif bir öğrenme süreci yaşamamızı ve öğrendiğimiz şeylerin daha kalıcı olmasını getiriyor.</li></ul>
Derse hazırlıklı olma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hazırlıklı derse gelmemizi sağladı.</li><li>• Gayet hazırlıklı, donanımlı ve hazır bir şekilde ders konularını işlememize sebep oldu. Çok da güzel oldu :)</li><li>• Kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir konu hakkında bilgi sahibi olarak gitmek, yani hazırlıklı olarak gitmek, ders katılımı ve anlatıcıların ne anlattığını anlamamız konusunda önemli bir durum arz etmektedir.</li><li>• Bence dersten önce fikir sahibi olmak açısından bizim blog yazmamız güzel.</li></ul>
Bilişsel hazırlıklı olma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Derse katılım için konuların önceden belirlenmesi ve bu konular hakkında blog yazılması hem derse katılım açısından hemde derse ilgi açısından olumlu olmuştur.</li><li>• Derse hazırlıklı geldiğimiz için daha kolay kavradık</li><li>• Bilmediğim kavramları bu blog yazılarıyla öğrendim ve katkısı olumlu yönde olmuştur. Anlatılan konulara yabancı olmadım. Önceden hazırlanıp geldiği için avantaj kazanmış olduk. Derste konu ile ilgili tartışmalara katılım sağlayabildik ve sorulan sorulara cevap verebildik.</li></ul>
Pekiştirme sağlama	<ul style="list-style-type: none"><li>• Katılım sağlamak açısından önemliydi önceden araştırılıp derste pekiştirilmesi açısından. Dezavantajı yok bence.</li><li>• Dezavantajdan ziyade oldukça avantaj sağladı diyebiliriz ders öncesinde yazılan blog yazıları konu hakkında önceden bilgi sahibi olmamızı sağladı ayrıca blog yazılarında işlenen konuların derste pekişmesi anlama sürecimizi hızlandırdı.</li><li>• Bu konular hakkında bilgi ve fikir sahibi oluşum derste daha etkin olup almama ve kendimi bu konular işlenirken daha iyi ifade edebilmeme ve konuları daha iyi yorumlayabilmeme yardımcı oldu.</li></ul>
Kalıcı Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bu şekilde olması daha iyi oluyor çünkü blog yazısı yazarken konuyla ilgili internetten edindiğimiz bilgiler ve kendi bilgilerimizi kullanıyoruz sonrasında derste tartışırken konuyu daha iyi ve akılda kalıcı bir şekilde öğrenmiş oluyoruz. Dersim gidişatı açısından etkili bir yöntem.</li><li>• Derse ön hazırlık için teşvik olduğunu düşünüyorum konu başlıklarının kalıcı olmasına katkı sağladı.</li><li>• 5 buçuk yıllık üniversite hayatımda böyle verimli ve akılda kalıcı bir ders çok az gördüm. Ders hazırlanış ve konunun da ilgi çekici olmasıyla sınıf içerisinde düzeyli bir fikir alışverişi oldu ki, bu her derste olacak bir durum değildir. Hele ki İBF'de iseniz :)</li></ul>



konuları özümseyip, analiz ve sentez becerilerini ortaya koyarak blog yazabilecekleri ve dersten önce kendi içeriklerini oluşturabilecekleri bir şekilde tasarlanmıştır. Ders saatinde ders yürütücüsü ile konuya ilişkin değerlendirmeler yapılmış ve bu şekilde dersin daha etkili, verimli ve çekici olması planlanmıştır. Bu bakımdan öğrenciler üst düzey düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmış ve teşvik edilmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenciler bu yöntemin eğlenceli olduğunu, aktif ve kalıcı öğrenme sürecini desteklediğini, bilişsel hazırbulunuşluğu sağladığını, öğrenme sürecini pekiştirdiğini ve derslere hazırlıklı olma konusunda olumlu bir etkisinin olduğunu bildirmişlerdir. Harmanlanmış bir öğrenme yöntemi olan dönüştürülmüş sınıf modeli öğrencilerin ders saatinde daha etkili ve verimli bir ders süreci geçirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenen beceriler arasında kişilerin öğrenme becerisi olarak yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerileri dönüştürülmüş sınıf modeliyle desteklenen becerilerdir (Kong, 2014). Geleneksel sınıf öğretiminde öğretmen çoğunlukla sahnede yer aldığı için öğrencilerin etkin ders süreçlerine katılımı kısıtlıdır. Ancak dönüştürülmüş sınıflarda öğretmen rehber ve kolaylaştırıcı rolünde olduğundan öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez becerilerini destekleyecek pek çok etkinliği bir arada yönetebilmektedir. Buna dayanarak öğretmenler, günümüz öğrencilerinin öğrenme biçimlerini analiz ederek öğretim süreçlerinde değişim gerçekleştirebilirler. Dönüştürülmüş sınıf modeli pek çok açıdan umut vadeden bir yöntem olsa da her ders ve konu için çok etkili, verimli ve çekici olmayabilir. Örneğin; teorik bir ders için daha kolay bir yöntem olsa da uygulama ağırlıklı bir ders için sınıf öncesinde içerik sağlamak ve bu süreci yönetmek zaman alabilir. Bu konuda öğretmenlerin içerik hazırlama, yönlendirme ve rehberlik etme konusunda istekli ve etkili olmaları gerekir. Bunun yanı sıra öğrencilerin böyle bir öğrenme yöntemi için ne derece istekli oldukları ya da bu yönteme ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin ne seviyede olduğu da uygulamanın başarısı için önemlidir. Ayrıca bu çalışma bulgularında da ortaya çıktığı üzere ders öncesi uygulamalarda öğrencinin sadece tüketici konumunda olduğu etkinlikler yerine hem tüketici hem de üretici konumunda olduğu etkinliklerin işe koşulmasının daha etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere, içeriğin hem üretilip hem de tüketildiği dönüştürülmüş sınıf 2.0 modeline daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.



## Kaynaklar / References

- Ash, K. (2012). Educators view “flipped” model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-7.
- Aydın, B., & Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Blatte, J. K. (2008). Case Study. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 68-71). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended Learning: Global perspectives, local designs*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bozkurt, A. (2018). Social network sites for communication and learning purposes in a blended learning course. *Proceedings of the 16th International Symposium Communication in the Millennium* (pp.274-279). Pdf file, CD.
- Brown, G. (2017). The millennials (generation Y): Segregation, integration and racism. *ABNF Journal*, 28(1), 5-8.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27.
- Cheng, X., Ka Ho Lee, K., Chang, E. Y., & Yang, X. (2017). The “flipped classroom” approach: Stimulating positive learning attitudes and improving mastery of histology among medical students. *Anatomical Sciences Education*, 10(4), 317-327.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eby, G. (2015). Editörden. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(2), 1-3.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 415-439.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth [Ters-yüz öğrenme: Yanlış anlaşılmalr ve doğrular]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four pillars of F-L-I-P™*. Erişim tarihi: 02.02.2018, [http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)
- Flipped Learning Network, 2018: *Definition of flipped learning*. Erişim tarihi: 02.02.2018, <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Francis, C. A. (2017). Student rates of outside preparation before class discussion of new course topics: A case study of a flipped classroom. In Information Resources Management Association (Ed.), *Flipped instruction: Breakthroughs in research and practice* (pp. 1-14). Hershey, PA: IGI Global.

- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(2), 24-48.
- Hagan, F. E. (1993). *Research methods in criminal justice and criminology*. New York, NY: Macmillan.
- Jamaludin, R., & Osman, S. Z. M. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Practice*, 5(2), 124-131.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kara, C. H. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 322-326.
- Karadeniz, A. (2018). The effect of the flipped classroom model on learners' academic achievement, attitudes and social presence. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 8(1), 195-213.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Perkins D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354-371.
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Schreiber, J. B., & Asner-Self, K. (2011). *Educational research: The interrelationship of questions, sampling, design, and analysis*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., ... Whitelock, D. (2014). *Innovating pedagogy 2014: Open university innovation report 3*. Milton Keynes: The Open University. Erişim tarihi: 17.01.2018, [http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The\\_Open\\_University\\_Innovating\\_Pedagogy\\_2014\\_0.pdf](http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf)
- Shyr, W. J., & Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 53-62.
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.

- Turan, Z., & Göktas, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Urfa, M., & Durak, G. (2017). Implementation of the flipped classroom model in the scientific ethics course. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(3), 108-117.
- Urfa, M. (2018). Flipped classroom model and practical suggestions. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 1(1), 47-59.
- Wilson, M., & Gerber, L.E. (2008). How generational theory can improve teaching: Strategies for working with the 'millennials. *Currents in Teaching and Learning*, 1(1). 29-44.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F., & Çobanoğlu, A. A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60). 76-86.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* 2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University, Illinois.

#### Yazarlar

Dr. Hasan UÇAR, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında 2012 yılında yüksek lisans ve 2016 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Güncel çalışma konuları arasında çevrimiçi öğrenme ortamları, öğretim tasarımı ve motivasyon tasarımı ve yönetimi konuları yer almaktadır.

Dr. Aras BOZKURT, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim bölümünden yüksek lisans ve doktora derecesine sahiptir. Bozkurt'un öncelikli ilgi alanları çevrimiçi etkileşim, çevrimiçi öğrenme ortamları, çevrimiçi öğrenme toplulukları, çevrimiçi topluluk oluşturma süreçleri ve çevrimiçi öğrenme şeklindedir. Bozkurt aynı zamanda bağlantıcılık, rizomatik öğrenme, hetagoji gibi kuramsal, kavramsal yaklaşımlar ile sosyal ağ analizi, duygu analizi ve veri madenciliği gibi araştırma paradigmatlarıyla ilgilenmektedir.

#### İletişim

Dr. Hasan UÇAR, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bozüyük Meslek Yüksekokulu, Yeşilkent Mh. 1. Cd. 11300, Bozüyük, Bilecik, Türkiye

e-posta: [hasan.ucar@bilecik.edu.tr](mailto:hasan.ucar@bilecik.edu.tr)

Dr. Aras Bozkurt, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Öğrenme Teknolojileri AR-GE Birimi, Yunus Emre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye

e-posta: [arasbozkurt@anadolu.edu.tr](mailto:arasbozkurt@anadolu.edu.tr)

[arasbozkurt@gmail.com](mailto:arasbozkurt@gmail.com)

## Summary

**Purpose and significance:** Today's learners are members of a new learning generation. This generation, also known as generation Y or digital natives, is defined as people born between 1982 and 2002. These learners have common learning skills, are multifunctional, impatient, and seek an easy way to overcome difficulties, want to access to information 24/7, and live in a technology surrounding. Besides, they also want to play a more active role in the learning processes. However, when rapid changes in information and communication technologies (ICTs) and the learning process and preferences of digital natives are considered, new learning methods are needed. In this respect, it has become a necessity to update the learning processes in order to help the learners to establish connections among their learnings and learn more effectively and deeply. In this context, the flipped classroom approach emerged as an application aimed at responding to this need.

The main purpose of this study is to examine the application of the flipped classroom method that is applied over time in a blended course design. In line with this objective, responses to the following research questions were sought.

- What are the views of learners towards flipped classroom practice?
- In which frameworks can the flipped classroom application be evaluated?

**Methodology:** The researchers aimed to determine the views of the learners on the flipped classroom method in this study. Qualitative research method and case study model have been adopted for this purpose. The qualitative case study is an exploratory research method and it is effective for examining specific and bounded activities and allows the researchers to provide in-depth information about the attitudes and behaviors of the participants with an in-depth insight into the situation being investigated. An individual, a group, a community, or an institution can be the subject of a case study and the research scope may be one or more cases. For the purpose of the study, holistic single case study was adopted from the case study designs (Yin, 1994). The holistic single case study is often used to confirm a theory or concept, to examine a specific situation, or to examine previously unexplored topics, and the analysis unit consists of a situation. Within the context of this study, flipped classroom application was evaluated as a case and the qualitative research results were analyzed in this context.

The research was carried out with 35 participants from 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup>-grade undergraduates who took the course of Social Media Applications (ILT379) at Anadolu University Communication Faculty during 2017-2018 Education year Fall Semester. Prior to the research, after taking permission from the learners, the authors planned the study process and described the research process to the participants. The 35 learners who took part in the class took part in this study voluntarily.

This research was conducted in a context of a blended learning mode where the learners followed the course both face to face and online. Within the scope of the flipped classroom method, participants published original articles about the related course subject on their personal blog pages before the course hour. In the course hour, class discussions and exchange of ideas were carried out in the context of synthesis and evaluation of the subject. In addition, the participants wrote a final article to reflect their thoughts on the subject matter.

The aim of a qualitative case study is to provide a wide range of data on the context of the research. The researcher reveals various opinions and concepts from the dataset that shed lights on new perspectives. In the context of this research, the data obtained through the online questionnaire were analyzed based on content analysis approach. However, semi-structured open-ended questions were

directed to participants in an online environment. During the research process, answers were searched for two research questions: What are the views of learners towards flipped classroom practice? In which frameworks can the flipped classroom application be evaluated? Content analysis was applied to extract categories from collected data. Themes were extracted at the end of the analysis and in order to reflect the views of the participants, direct quotations were excerpted. In addition, a word cloud and concept map were created.

**Results:** Participants responded to semi-structured questions about the flipped classroom method online. The collected data were analyzed through content analysis approach and six themes were created. As a result of the analysis, the following themes were emerged: *active learning, cognitive readiness, consolidation, lesson preparation, entertaining learning and permanent learning*. Regarding these themes, 27% of the participants expressed their enjoyment of the flipped classroom method. 19% of participants stated that this method of learning provided active participation to the lesson as a result of an individual study. 17% of the participants stressed that this method was effective in preparing for the lesson. 13% of the participants stated that getting involved in the learning process before the course hour provides cognitive readiness. Finally, 10% of the participants expressed the view that this learning method provided a lasting and effective learning.

**Discussion and Conclusion:** In this study, which was conducted to identify learners' views on flipped classroom practice, participants reported that this method was entertaining, supported the active and lasting learning process, provided cognitive readiness, reinforced the learning process, and had a positive effect on being prepared for classes. The flipped classroom practice, a blended learning method, helped the participants to have a more effective and efficient learning process during the class time.



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Gereksinimlerinin Belirlenmesi\*

Identification of Requirements of Primary School Teacher Candidates for Science Education

Funda Çıray Özkara\*\*

Meral Güven\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Çıray Özkara, F., & Güven, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 158-184. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s8m

**Öz.** Bu araştırmada Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi kapsamında Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçları kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarının gereksinimleri belirlenmiştir. 2013 yılında başlayan araştırma sürecinde 2015 yılına kadar gereksinim belirleme çalışmaları yapılmış ve veriler toplanmıştır. İki farklı üniversitenin Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II dersleri gözlemlenmiş ve bu dersleri alan sınıf öğretmeni adaylarından 18 öğretmen adayı tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilerek iki farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise Nvivo 10 nitel veri analizi programından yararlanılmış, veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinde öğretmen adaylarının sergilemeleri beklenen birçok davranışı gösteremedikleri ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğretim elemanlarınca uygulanan öğretim programının öğretmen adaylarının gereksinimlerini tam olarak karşılayamadığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitimi, sınıf öğretmenleri, yaşam becerileri, ilkokul

**Öz.** In this research, it was aimed to determine the requirements of Science and Technology Teaching I and II courses of primary school teacher candidates, who are studying in Primary School Teacher Training Undergraduate Program of Education Faculties, within the scope of science education. In line with this study purpose, data were obtained by case study which is among the qualitative data gathering techniques. In this respect, the requirements of primary school teacher candidates were determined using data collection tools such as observation and interview. The identification of requirements studies were carried out and data were collected in the research process that started in 2013 until 2015. Two different universities Science and Technology Teaching I and II courses were observed and 18 primary school teacher candidates, who attend these courses, were selected by stratified sampling method and two different focus group interviews were conducted. In the analysis of the data obtained in the research, Nvivo 10 qualitative data analysis program was used and the data were analyzed descriptively. As a result of the research, it can be said that in the Science and Technology Teaching I and II courses, the teacher candidates can not demonstrate many expected behaviors and the curriculum applied by the teaching staff in the Primary School Teacher Training Undergraduate Program can not fully meet the requirements of the teacher candidates.

**Keywords:** Science education, classroom teachers, life skills, primary school

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.04.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.08.2018

Kabul Tarihi: 15.11.2018

\* Bu araştırma ilk yazarın doktora tezinden üretilmiş ve 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu yazar / Correspondence: Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, Eskişehir, Türkiye, e-mail: [fcry1085@gmail.com](mailto:fcry1085@gmail.com) ORCID:0000-0001-7912-0563

\*\*\* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: [mguven@anadolu.edu.tr](mailto:mguven@anadolu.edu.tr) ORCID:0000-0002-4139-729X

## Giriş

Etkili bir fen eğitiminin gerçekleştirilmesi için bilimsel düşünme, sorgulama ve problem çözme yeteneği gibi üst düzey becerilerin küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması önemli olmaktadır. Bu becerilere sahip fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ise öncelikli olarak öğretmenlerin fen okuryazarlığı alanında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olma gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu bilgi ve beceriler fen alanı ve fen eğitimi üzerine olan dersler sayesinde kazandırılabilir (Saraç ve Capellaro, 2015).

Son 30 yıldır öğretmen eğitiminde ve fenin öğretmen eğitimindeki yeri gibi konularda önemli değişiklikler yaşanmaktadır (Bunting ve Jones, 2015). Bu değişiklikler ve gelişmeler doğrultusunda fen eğitiminde 21.yy becerileri ön plana çıkmış, bu beceriler fen eğitiminin kapsamını genişletmiş (DeGennaro, 2012) ve bu gelişmelere paralel olduğu düşünülen öğretmen yetiştirme programlarında da çeşitli değişimlere gereksinim duyulmuştur. Dünyadaki eğilimlere paralel olarak son yıllarda Türkiye’de 21.yy becerileri olarak nitelendirilen karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde işbirliği geliştirme, uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerileri kısaca girişimcilik gibi birçok beceriyi kazanmış nesiller yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar öğretim programlarının ve öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin yeniden tanımlanması gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017, s.2). Ayrıca daha etkili öğretmenler yetiştirebilmek için lisans düzeyinde fen öğretim uygulamalarını sorgulamaya ve öğretim elemanlarını geleceğin fenine hazırlamaya gereksinim bulunmaktadır. Çünkü belirtilen niteliklere sahip, nitelikli eğitim almış öğretmenlerin bilinçli, üreten, sorgulayan, yaşamın neredeyse her alanına olumlu katkılar sağlayan öğrenciler yetiştireceği düşünülmektedir (Driel ve Abell, 2010, s.177). İlköğretim fen eğitimi geliştirme amacıyla üretilen program kaynaklarına ve alanyazındaki araştırmaların çokluğuna rağmen, ilköğretim fen öğretmen eğitimini ve uygulamasını sorgulayan içeriğin anlaşılması ile ilgili olarak boşluklar olduğu belirtilmektedir (Nichols ve Koballa, 2006, s.11-12). Bu doğrultuda Türkiye’de yükseköğretim basamağında Eğitim Fakülteleri içerisinde yürütülen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında fen öğretimi ile ilgili derslerin öğretim programlarının incelenmesi ve geliştirilmesi de önem teşkil etmektedir.

“Avrupa’da Fen Eğitimi”, “Avrupa’da Fen Eğitiminin Yenilenmesi” gibi raporlar, bazı Avrupa ülkelerinde fen eğitiminin kalitesinin beklenenden düşük olduğunu tespit etmektedir. Bu başarısızlığın nedenlerinden birinin öğretmen eğitiminde sunulan fen öğretimi ile ilgili olduğu belirtilmektedir (ALL European Academies (ALLEA), 2012; Evagorou, Dillon, Viiri ve Albe, 2015). Oysaki fen eğitimi desteklemek için stratejik çerçeveye sahip ülkelerde öğretmenlerin gelişimi ana hedefler içerisinde gösterilmektedir. Bu ülkelerde öğretmen eğitimi programlarıyla yapılan bir pilot alan araştırması sonucunda öğretmen eğitiminde en çok önem verilen noktalardan birinin resmi fen öğretim programının öğretimi için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak olduğu belirtilmektedir (Eurydice, 2011, s.10).

Sınıf öğretmeni adayları yetiştirecekleri öğrencilerin fen bilimleri ve matematik alanlarına yönelik ilgi, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir görev üstlenmektedirler (Hacıömeroğlu, 2018). Türkiye’de sınıf öğretmenlerini yetiştiren Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının bireylerin fen okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde büyük öneme sahip olduğu açıklanmaktadır (Huyugüzel Çavaş, Özdem, Çavaş, Çakıroğlu ve Ertepinar, 2013; Sarıkaya, 2004; Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008). Çünkü bireyler, her ne kadar okulöncesi eğitim düzeyinde fen eğitimi almaya başlasalar da, Fen Bilimleri dersi ile resmi olarak ilkökul düzeyinde karşılaşmaktadırlar. İlkokul basamağında öğrenim gören öğrencilerin fen okuryazarı olabilmeleri adına sınıf öğretmenlerinin önemli bir rol model olacakları

düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin fen okuryazarlığı becerisini öğrencilerine kazandırabilmeleri onlara sunulan nitelikli fen öğretimi dersleri ile mümkün olabilecektir.

Program geliştirme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturan, gereksinimlerin belirlenmesi aşaması bir programın hazırlanması için gereklidir. Programın hazırlanması için bu programa gereksinimin ortaya çıkarılması ve bu gereksinimin karşılanması için gerçek gereksinimlerin ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla yapılması tasarlanan gereksinimlerin belirlenmesi çalışmalarında bireyin gereksinimlerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2014).

Program geliştirme sürecinin adımları programın planlanması, program tasarısının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere dört temel aşamada Çizelge 1’de açıklanmaktadır (Demirel, 2014; Küçüktepe, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2009);

### Çizelge 1.

#### Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları

<i>Planlama</i>	Program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan planlama aşamasında; çalışma grupları oluşturulur, çalışma planı hazırlanır, gereksinimler belirlenir ve analizleri yapılır.
<i>Tasarının Hazırlanması</i>	Program tasarısının hazırlanması aşamasında; eğitim programının öğeleri (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) düzenlenerek, program oluşturulmaya çalışılır. Amaçların belirlenmesiyle başlayan bu süreç içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi gibi çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Bir program tasarısı hazırlanırken, programın felsefesi ve öğrenme kuramlarının da belirlenmesi dikkate alınmalıdır.
<i>Uygulama</i>	Programın uygulanması aşamasında; taslağı hazırlanan programın etkililiğini saptamak amacıyla programlar uygulanmaya başlar. Hazırlanan programın seçilen belli okullarda denenmesi ve aksayan yönlerinin giderilmesi çalışmaları program uygulamasının ilk aşamasını oluşturmaktadır.
<i>Değerlendirme</i>	Programın değerlendirilmesi aşamasında ise; uygulanan programların etkililiği hakkında karar verilir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda, programın aksaklık ve eksiklikleri giderilerek, uygulayıcılara geribildirim ve program geliştirme mekanizmasının sürekliliği sağlanır.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere programın planlanması aşamasında gereksinimlerin belirlenmesi yer almaktadır. Planlama aşamasında program geliştirme çalışma grupları oluşturulduktan ve çalışma planının yapılmasının ardından ele alınması gereken ilk nokta “gereksinimlerin belirlenmesidir.” Gereksinim belirleme; var olan durum ile ulaşılmak istenilen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreç, olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2014; Küçüktepe, 2014).

Program geliştirme çalışmalarının temelini gereksinim belirleme çalışmaları oluşturmaktadır (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015). Başarılı bir eğitim programının tasarlanması ve geliştirilmesinde yapılması gereken ilk iş, eğitilecek insan grubunu ve bunların ne tür bir eğitime gereksinimi olduğunu belirlemektir. Bu amaçla yapılan işleme ve toplanan verilere genellikle “gereksinim belirleme” adı verilmektedir. Bu bilgiler, birçok değişik kaynaktan derlenir ve genellikle programın içeriğine, kullanılacak eğitim yöntemine ve uygulamada söz konusu olabilecek diğer soru ve hususlara ilişkin verileri kapsar. “Gereksinim belirleme”, programın amaçları, kapsamı ve şekli hakkında karar verebilmek için gerekli olan bilgileri sağlar (Abella, 1999).

Programın planlama aşamasında kullanılan farklı gereksinim belirleme yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; *farklar yaklaşımı*, *demokratik yaklaşım*, *analitik yaklaşım* ve *betimsel yaklaşım*dır.

*Farklar yaklaşımına* göre gereksinim, beklenen beceri düzeyi ile var olan beceri düzeyi arasındaki fark ile saptanır. Bir diğer yaklaşım *demokratik yaklaşım*dır. Bu yaklaşımda bazı kaynak grupların çoğunluğu tarafından istenilen değerlerin ve değişikliklerin incelenmesiyle gereksinim saptanır. Bir diğer yaklaşım *analitik yaklaşım*dır. Analitik yaklaşım, gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarak gereksinimin belirlenmesi sürecidir. Son yaklaşım türü ise, *betimsel yaklaşım*dır. Bu yaklaşımda bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle gereksinimler belirlenir (Demirel, 2014, s.72-73). Bu çalışmada belirtilen yaklaşımlardan farklar yaklaşımını kullanılarak gereksinimler belirlenmiştir.

Gereksinimler belirlenirken kullanılan yaklaşımlar kapsamında çeşitli teknikler uygulanabilir. Kayıt ve raporları inceleme, grup toplantıları düzenleme, görüşme yöntemini kullanma, anket uygulama, gözlem yapma, test uygulama biçiminde adlandırılabilen bu tekniklerden bir veya birkaçı bir arada kullanılabilir (Taymaz, 1997).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili ulusal alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların sadece üniversite düzeyinde sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına dikkat çektiği ve bu programlardaki öğretim derslerinin uygulamalı olması, öğretmen adaylarının okul uygulamaları ya da ders kredilerindeki sayısal değişiklikler ile gereksiz içerik bilgileri, içerik bilgilerinin değişmesi, sınıf öğretmeni adaylarının alan bilgilerindeki ve yeterliliklerindeki sıkıntılar gibi genel sorunları ele aldığı görülmektedir. Örneğin, Senemoğlu (2011), Türkiye’de hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının etkililiği ile ilgili gerçekleştirdiği çalışması ile bu sorunlardan bahsederken, Duman (2006), Aydın ve Boz (2012), Akpınar, Yıldırım ve Karahan (2012) gibi araştırmacılar da özellikle öğretmen adaylarının alan bilgilerinin ve pedagojik alan bilgilerinin yetersizliğini vurgulamışlardır. Belirtilen sorunlar belirlenirken genellikle öğretmen adaylarının görüşleri ya da öğretim elemanlarının görüşleri gibi veri kaynaklarına başvurulduğu dikkati çekmektedir. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin yürüttüğü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında fen öğretiminin ele alındığı ve fen öğretimine yönelik program geliştirme çalışmalarının gerçekleştirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu koordinasyonluğunda 25 lisans programının öğretim programında güncellemeler yapılmıştır. 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla uygulanacak olan programların içerisinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı da yer almaktadır. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde fen öğretimi ile ilgili alan ve meslek bilgisi derslerinde de değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 2018a). Fakat YÖK (2018b) tarafından “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı” adı altında yayınlanan dokümanda sadece ders içeriklerinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, V. yarıyılıda sınıf öğretmeni adaylarına sunulacak olan Fen Öğretimi dersinin içeriğinde “Fen ve fen eğitime ilişkin temel kavramlar; fen, teknoloji, bilimsel bilgi ve bilimsel yöntemin özellikleri, fen ve teknoloji okuryazarlığı, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri, fen alanına yönelik tutumlar, fen öğretiminin amaçları, fen öğretiminin Türkiye ve Dünya’daki tarihsel gelişimi, yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme, bilişsel gelişim ve fen eğitimi, İlkokul fen programının özellikleri ve diğer derslerle ilişkisi, bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve örnek uygulamalar” biçiminde sadece konu başlıkları sunulmaktadır. Dokümanda bu ders ile ilgili olarak belirtilen başka bir bilgiye rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları’nda fen öğretimi ile ilgili dersler olarak nitelendirilebilecek Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerine yönelik gereksinimlerin belirlenmesi çalışmalarına odaklanılmaktadır ve bu doğrultuda öncelikle program geliştirme sürecinde gereksinimlerin belirlenmesi aşaması açıklanmaya çalışılmıştır. 2018 yılında güncellemeler yapılan lisans programları için YÖK (2018a) tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda her bir programla ilgili komisyonlar oluşturularak, eğitim alanından paydaşların katılımıyla farklı zamanlarda, farklı

illerde ve YÖK’te çok sayıda çalıştay yapıldığı; hazırlanan taslak programların eğitim bilimleri kongreleri dahil olmak üzere farklı kongrelerde tartışıldığı ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda son şeklini aldığı belirtilmiştir. Ancak içeriği belirtilen programlar için program taslaklarının oluşturulmadığı ve gereksinim belirleme çalışmalarında dersler bazında ayrıntılı süreçlerin yürütülmediği düşünülmektedir. Oysaki Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı için geliştirilecek bir program tasarısı çalışması için gereksinim belirleme süreci önem oluşturmakta, dolayısıyla belirtilen programda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının gereksinimleri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada gereksinim belirleme süreci kapsamında sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler ve Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin ve bu derslerdeki bazı durumların daha iyi anlaşılacağı düşüncesinden yola çıkılarak Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II dersinin gözlem süreci ile gereksinimlerin belirlenmesi süreci ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi kapsamında Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin;

1. Öğretim programlarına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Öğretim programının sınıf öğretmeni adaylarının ve İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programının gerekliliklerini karşılayabilme durumu nasıldır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, bir problemi bir veya daha fazla örnek durumla sınırlayarak bu örnek durumlar üzerinden araştırmaya dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelenmesini içerir ve durum çalışmaları analiz edilmesi kolay olmayan çok fazla sayıda veri oluşturabilir (Davey, 2009).

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi kapsamında gereksinimlerinin belirlenmesi süreci için gerçek gereksinimlerinin ortaya çıkarılması önem oluşturmaktadır. Bu çalışmada Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II dersleri ile ilgili hem var olan durumu ortaya koymak hem de bu dersleri alan ve gereksinim belirleme çalışmasında birincil kaynak olarak nitelendirilebilecek öğretmen adaylarından ayrıntılı ve kapsamlı veriler elde edileceği düşünüldüğü için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

#### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcılarını, 2013-2014 öğretim yılında Orta Anadolu bölgesinde bulunan iki üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı



örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır.

Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması temeldir. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirleneceği gibi bir dizi ölçütler listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda kullanılan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu araştırmada, katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

- Araştırmanın yapılacağı fakültede Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerinin yürütülüyor olması.
- Araştırmanın yapılacağı sınıf düzeyinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 2. 3. ve 4.sınıf olması.
- Araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmeni adaylarının belirtilen fakültelerde Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerini almaları.
- Katılımcıların araştırmaya gönüllü olmaları.

Tabakalı örnekleme ise sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.105). Örneklem her bir tabakadan ayrı ayrı ya da birbirinden bağımsız olarak çekilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda araştırma evreninde yer alan öğretmen adayları gözlem süreçlerinin gerçekleştirildiği Fen ve Teknoloji Öğretimi II ve Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II derslerini alan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıflar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra belirtilen dersleri alan öğretmen adayları derslerde aldıkları başarı puanları açısından üst, orta ve düşük düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her düzeyden üçer öğretmen adayı seçilerek, öğretmen adaylarının %25'ini temsil edecek biçimde dokuzar kişilik iki gruptan oluşan toplam 18 öğretmen adayıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sınıf öğretmeni adayları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek ve fen eğitimi ile ilgili derslerde gözlem çalışmaları yapılarak veriler elde edilmiştir. Odak grup görüşmesinden ve gözlem verilerinden elde edilen bulgular araştırmacı günlüğü ile de desteklenerek, araştırmada destekleyici veriler elde edilmiştir. Aşağıda görüşme ve gözlem süreci ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### **Odak grup görüşmeleri**

Odak grup görüşmesi benzer tecrübelerle sahip 6 ila 10 kişiden oluşan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Bazı kaynaklara göre ise bu sayı değişebilmektedir (Örneğin, Creswell, 2005). Bu veri toplama aracında katılımcılar birbirilerinin yanıtlarını dinledikleri için kendi özgün yanıtlarının ötesinde ek yorum ve düşünceler dile getirebilirler. Ancak, katılımcıların aynı fikirde uyuşmaları gerektiği gibi, birbirleri ile anlaşmazlığa düşmeleri de gerekmemektedir. Yaklaşık 1-2 saat süren bu görüşme yöntemi sonucunda katılımcılar arasındaki çoklu etkileşimler ile çeşitli bakış açılarına ulaşılmaktadır (Patton, 2014).

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda 22.05.2014

ve 29.05.2014 tarihlerinde sınıf öğretmeni adaylarıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşme çalışmaları için Fen ve Teknoloji Öğretimi II ve Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II derslerini alan sınıf öğretmeni adaylarının %25'i ile görüşme çalışmalarının gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının gönüllülük esasları da dikkate alınmak kaydıyla toplamda dokuzar kişiden oluşan gruplar ile iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gruplarda yer alan tüm öğretmen adaylarına uygun bir saatte farklı dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Her bir araştırma ortamında sadece gözlemci ve katılımcı dokuz öğretmen adayı yer almıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarına yöneltilen görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş altı açık uçlu sorudan oluşmuştur. Altı soru öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi ile ilgili olarak aldıkları lisans dersleri doğrultusunda fen ve teknoloji öğretimine yönelik hazırlanacak bir öğretim programında amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarını sorgulamaktadır. Görüşme sorularının iç geçerliğini sağlamak için eğitim programları ve öğretim ile fen ve teknoloji alan uzmanları tarafından incelemeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Ayrıca daha önce odak grup görüşmesi yapmadıkları anlaşılan öğretmen adaylarına gerekli bilgilendirmeler görüşme sürecinin hemen öncesinde yapılmıştır.

Gözlem sürecinin son haftalarında ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilen odak grup görüşme çalışmaları öğretmen adaylarının belirtilen derslerin öğretim programları hakkındaki görüşlerini ayrıntılı bir biçimde yansıtacakları şekilde birinci odak görüşmesi 24 ve ikinci odak görüşmesi 34 dakikalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından yazıya dökülen ses kayıtlarının NVivo 10 nitel veri analizi programı kullanılarak betimsel analizleri yapılmış, gerçekleştirilen analizler uzman görüşüne sunulmuş ve verilerin analiz süreci tamamlanmıştır.

### **Gözlem formu**

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda birinci araştırmacı tarafından fen ve teknoloji öğretimi ile ilgili olduğu düşünülen derslere yönelik olarak gözlem çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem süreci ile sürece dışarıdan bakan bir gözlemci, katılımcıların kendine göre rutinleşmiş ve içeriğin anlaşılmasını sağlayan verileri fark etmekte, katılımcıların davranışlarını olduğu gibi kaydetmeye imkan sağlamaktadır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi ile birlikte kullanılabilir (Merriam, 2013, s.112-113).

Gözlem sürecine başlanmadan önce araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir gözlem formu hazırlanmıştır. Ayrıntılı gözlem formu araştırmanın amacı doğrultusunda bir öğretim programının dört temel boyutu dikkate alınarak, fen bilgisi öğretmeni ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki araştırmacı tarafından YÖK'ün yayınladığı Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II ile Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I-II derslerinin içerikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Forma "diğer" başlığı da eklenerek gözlem sürecine yeni başlıklar dahil edilmiştir. Bahar döneminde gerçekleştirilen gözlem sürecine bu başlıklar da eklenerek çalışmalar yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik davranışlarına odaklanılan gözlem formunda amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyut yer almaktadır. Amaçlar boyutunda 7, içerik boyutunda 11, öğrenme-öğretme süreci boyutunda 14 ve değerlendirme boyutunda 5 olmak üzere toplam 37 alt boyut bulunmaktadır.

***Fen ve Teknoloji öğretimi ile ilgili olduğu düşünülen derslerin gözlem süreci***

Bu araştırmada gereksinim belirleme çalışmaları kapsamında birinci araştırmacı, 2013-2014 öğretim yılında iki farklı üniversitede sınıf öğretmeni adaylarına sunulan Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II ile Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II derslerini gözlemlemiştir. Araştırmacı belirtilen gözlemleri gözlem ortamlarında sınıf etkinliklerine katılmayarak ve her gözlem sürecinde sınıfın farklı bölgelerine oturarak katılımcı olmayan gözlemler biçiminde gerçekleştirmiştir. Ayrıca, araştırmacı gözlem yaptığı sınıflar için gerekli izinleri alarak, katılımcı olmayan gözlemleri esnasında belirtilen derslerde video kayıtları yapmış, ayrıntılı gözlem formundan yararlanmış ve alan notları tutmuştur. Video kayıtları gözlemlenen derslerin gözlem süresi sonrasında tekrar incelenmesine olanak sağlamıştır. Çizelge 2’de gözlem yapılan dersler ve bu derslerin gözlem süreleri gösterilmiştir.

**Çizelge 2.***Gözlemlenen Dersler ve Gözlem Süreleri*

Gözlemlenen Dersler	Gözlemlendiği Kurum	Gözlem Süresi (dk*)
Fen ve Teknoloji Öğretimi I	A Kurumu	9 Gün (1307 dk.)
Fen ve Teknoloji Öğretimi I	B Kurumu	7 Gün (520 dk.)
Fen ve Teknoloji Öğretimi II	A Kurumu	11 Gün (1525 dk.)
Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II	A Kurumu	11 Gün (860 dk.)
Toplam		38 Gün (4212 dk.)

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, fen öğretimi ile ilgili olduğu düşünülen üç farklı dersten toplam 38 gün (4212 dk.) gözlem yapılmıştır. Fen ve Teknoloji Öğretimi I derslerindeki gözlemler 01.10.2013 - 24.12.2013 tarihlerinde; Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersindeki gözlemler 03.03.2014 – 02.06.2014 tarihlerinde ve Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II dersindeki gözlemler ise 06.03.2014 – 29.05.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde NVivo 10 nitel veri analizi bilgisayar programından yararlanılarak, betimsel olarak analiz edilmiştir. 22.05.2014-29.05.2014 tarihlerinde araştırmacının gözlemci olarak yer aldığı sınıflardaki Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi ile Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II derslerini alan sınıf öğretmeni adayları ile iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle yazıya geçirilmiş, ardından elde edilen yazılı verilerin NVivo 10 nitel veri analizi bilgisayar programına yüklenmesine geçilmiştir. Görüşme verilerinin analizinde gerçekleştirilen işlemler şöyledir:

- *Verilerin Yazıya Dökülmesi:* Verilerin çözümlenmesi aşamasında görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek Microsoft Word programında dökümü gerçekleştirilmiş ve NVivo 10 programına aktarılmıştır. Görüşmelerin analizi NVivo 10 programında gözlemlere paralel olarak ortak temalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.
- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II ile Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II derslerini alan sınıf öğretmeni adayları bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin Kodlanması:* Verilerin yazıya dökülmesi ve analiz birimlerinin belirlenmesinin ardından görüşme soruları temel alınarak ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak seçeneklere yer verilerek görüşmeler, yazılı bir öğretim programının varlığı, amaçlar, içerik, öğrenme-

öğretme süreci, değerlendirme ve öneriler temaları adı altında kodlanmıştır. Kodlama süreci araştırmacıların her ikisi tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmen adaylarının isimleri açık olarak belirtilmemiştir ve öğretmen adayları için K1, K2, K3,... gibi kodlar kullanılmıştır.

- *Kodlamanın Karşılaştırılması ve Güvenirlilik:* Kodlama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemişlerdir. Veri analizinin sonlandırıldığı bu işlemde, kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlilik formülüyle hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda (Miles ve Huberman, 1994, s.64) değerlendiriciler arası güvenirliliğin sağlanmış olduğu kabul edilmektedir. Bu çalışmada yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması % 94 çıkmış ve kodlamalar güvenilir kabul edilmiştir.
- *Bulguların Tanımlanması:* Kodlama anahtarına göre işlenen veriler araştırma soruları doğrultusunda doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmıştır.
- *Bulguların Yorumlanması:* Tanımlanan bulgular araştırma soruları ve araştırmacı günlüğünden edinilen bulgular gibi diğer bulgular ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

*Gözlem verilerinin analizi:* Gözlem videolarının analiz edilmesi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

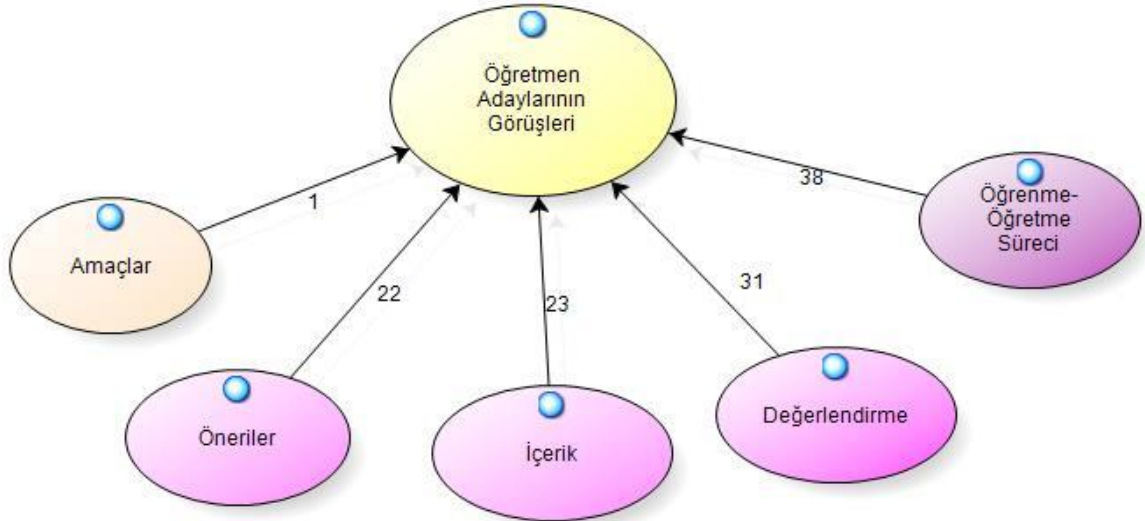
- *Verilerin Yazıya Dökülmesi:* Araştırmacı tarafından daha önceden tasarlanan gözlem formundaki ölçütler de dikkate alınarak gözlem videoları dikkatli bir biçimde izlenmiş ve dinlenmiştir. Gözlem sürecinde ses kayıt cihazı ile elde edilen ses kayıtları dinlenerek, Microsoft Word programında dökümü gerçekleştirilmiş, Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde 170 ve Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde 370 sayfa olmak üzere toplam 540 sayfa döküm elde edilmiştir. Elde edilen dökümler NVivo 10 programına aktarılmıştır.
- *Yazıya Dökülen Verilerin Kontrolü:* Derslerin yaklaşık %30'u ve ilgili verilerin kağıda dökümü Eğitim Programları ve Öğretim alanı ile Fen Bilgisi Öğretmenliği lisansına sahip uzmanlar tarafından incelenmiştir. İnceleme sonunda ortaya çıkan hatalar düzeltilmiştir.
- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik davranışları bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin Kodlanması:* Gözlem verileri, video kayıtlarından elde edilen veriler için oluşturulmuş gözlem formu kullanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Tematik çerçevelerde veri analizinde ortaya çıkabilecek yeni temalar için boş alanlar bırakılarak, veri analizi sonuna kadar yeni oluşabilecek temalar için tematik çerçeve esnek tutulmuştur.
- *Gözlem Formundaki Temaların Karşılaştırılması ve Güvenirlilik:* Araştırmacı video verilerinin oluşturduğu gözlem formuna göre analizini yaparken iki alan uzmanı tarafından da gözlem verilerinin %30'nun mikro analizi gerçekleştirilmiştir. Mikro analizler sırasında gözlem formunda yer alan temalar ve alt temalara yeni temalar da eklenerek gözlem formuna son şekli verilmiştir. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır. Bu çalışmada yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması % 92 çıkmış ve kodlamalar güvenilir kabul edilmiştir.

- *Bulguların Tanımlanması*: Ulaşılan temalar ve alt temalar metin içerisinden çeşitli alıntılarla desteklenmiştir. Ortak temalar araştırma bulgusu olarak değerlendirilmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması*: Tanımlanan bulgular araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

## Bulgular

### Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II Derslerinin Öğretim Programlarına Yönelik Olarak Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiş ve bu görüşler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen veriler Şekil 1’de yer almaktadır.



**Şekil 1.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Almış Oldukları Fen ve Teknoloji Öğretimi ile İlgili Derslerin Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının bir öğretim programının boyutları ile ilgili olarak en çok görüş belirttikleri program boyutunun öğrenme-öğretme sürecine yönelik (38 görüş) olduğu, en az ise amaçlar boyutu (1 görüş) ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Şekilde yer alan boyutlardaki renklendirmeler görüşlerin sıklığına göre açıktan koyuya doğru vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının en az görüş bildirdikleri program boyutunun amaçlar boyutu olduğu Şekil 1’de anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bu tema ile ilgili olarak sadece 1 görüş ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen adayının görüşü şöyledir: “... Şimdi biz derslerimizde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin anlatmamız gerektiği söyleniyor, öğretmen olduğumuzda ama biz dersleri geleneksel yöntemle işliyoruz ki. Çocuklara nasıl anlatacağımızı bilmiyoruz. Uygulamada fen öğretiminde görmüyoruz; yapılandırmacı yaklaşımı. Sadece kağıt üzerinde kalıyor. Bence amaçlar belirlenirken yapılandırmacı yaklaşım benimsenirse, ders planı, içeriği aynen yapılandırmacı yaklaşıma uydurmamız gerekiyor. Özellikle Fen Öğretimi Dersleri’nde...” Bu öğretmen adayının öneri niteliğinde



ifade ettiği görüşü aslında amaçların var olan öğrenme-öğretme süreci ile tutarlı olmadığını yansıtmaktadır. Oysaki amaçların programın diğer boyutları ile tutarlı olması önem teşkil etmektedir.

Araştırmacı Günlüğü'ne (29.05.2014) göre araştırmacı amaçlar boyutu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: “Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi dersleri ile ilgili amaçları tam olarak bilmedikleri düşünülmektedir. Odak grup görüşmesi yapılmasına rağmen gruptaki bireyler birbirinin görüşlerinden etkilenmeler de hiçbir öğretmen adayı derslerin amaçlarını tanımlayamamışlardır... Öğretmen adaylarının derslerin tanıtımının yer aldığı web sayfasını incelemedikleri de düşünülmektedir. Eğer incelemiş olsalardı dersin amaçlarının orada yer aldığını bilecekler ve görüşmeler sırasında belki birkaç ifadeyi açıklayacaklardı. Amaçların bir öğretim programının temeli olduğu düşünülecek olursa öğretmen adaylarının bu boyuttaki yetersizlikleri derslerdeki akademik başarı gibi diğer durumlarına da yansıtacaktır...”

Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarının içerik boyutu ile ilgili olarak odak grup görüşmesinin gerçekleştirildiği her iki gruptan da öğretmen adayları görüşlerini ortaya koymuşlardır. Belirtilen görüşler doğrultusunda içerik boyutu ile ilgili olarak 23 farklı kodlama yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının içerik boyutuna yönelik görüşleri, görüşmelerde tekrar eden ve açık olmayanların da çıkarılmasıyla, Çizelge 3'te genel olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

### Çizelge 3.

*Fen ve Teknoloji Öğretimine Yönelik Öğretim Programlarının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

<b>Fen ve Teknoloji Öğretimine Yönelik Öğretim Programlarının İçeriği</b>	<b>Toplam</b>
Fen alanına yönelik üst düzey alan bilgisi	4
İçeriğin bilgi düzeyinde sunulması	4
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin sunulması	2
Yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme	1
Kavramsal değişimi içeren kavram öğretimi	1
Öğretim modelleri (proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenme döngüsü yaklaşımı, çoklu zeka kuramının fen öğretiminde kullanımı vb.)	1

Çizelge 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi ile ilgili derslere yönelik olarak içerik boyutunda en çok “fen alanına yönelik üst düzey alan bilgisi ve içeriğin bilgi düzeyinde sunulması”ndan bahsettikleri anlaşılmaktadır. “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin, yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme, kavramsal değişimi içeren kavram öğretimi ve öğretim modelleri” gibi YÖK'ün web sayfasında da belirtilen konu başlıklarından da söz ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II dersleri için fen ve teknoloji öğretimi biçiminde bir bütün halinde yorumlayarak içerik boyutundan bahsetmişlerdir.

İçerik boyutunda daha çok kuramsal bilgilerin verildiğini ifade eden bir öğretmen adayı: “...Mesela proje tabanlı bir öğretimin biz hep teorik olarak yapısını alıyoruz. Ancak bunun uygulama aşamasına geldiği zaman eksik kalıyor. ..., şeklinde görüşünü belirtirken diğer bir katılımcı ise görüşünü şu şekilde belirtmektedir: “... tek derste mesela yapılandırmacı yaklaşım görmüyoruz hocam. Bütün öğretim derslerinde aynı konuları işliyoruz. Sosyal Bilgiler Öğretimi'nde de aynı, Bilgisayar Öğretimi'nde de, Fen I'de de, II'de de sürekli yapılandırmacı yaklaşım. Tamam yapılandırmacı yaklaşım anladık... Uygulama aşaması nasıl olacak?”, Başka bir öğretmen adayı: “... Ama bir Fen

*dersinde analoji nasıl uygulanır, örneği nasıl verilir, öğrenciler onu orada nasıl kullanır öğrenmedik. Sadece yöntemlerin tekniklerin isimlerini, nasıl yapısını öğrendik diğer derslerde.”, Katılımcı diğer öğretmen adayı: “... öğretim dersleri I’de hep teori öğreniyoruz. Yapılandırmacı yaklaşım nedir, hep aynı şeyleri tekrar evirip çevirip, öğreniyoruz. Ama biz nasıl öğretilceğini öğrenmiyoruz. Bence Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinde öğrenelim konuları... I, II’de de baştan aşağı uygulama yapalım.”* sözleriyle içerik boyutunda kuramsal ve içerisinde öğretim ifadesi geçen diğer derslerle benzer bilgilere yer verildiğini, fakat uygulamalı bilgilerin de yer alması gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının en çok görüş bildirdikleri program boyutunun öğrenme-öğretme süreci olduğu Şekil 1’den anlaşılmaktadır. Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak 38 farklı kodlama yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik görüşleri, görüşmelerde tekrar eden ve açık olmayanların da çıkarılmasıyla, Çizelge 4’te genel olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

#### Çizelge 4.

*Fen ve Teknoloji Öğretimine Yönelik Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

Öğrenme-Öğretme Süreci Kapsamında Belirtilen Noktalar	Toplam
Öğretmen adaylarının sınıf içerisinde uygulamalı etkinlikler yapmalarının sağlanması	4
Öğretim elemanının rolü	3
Yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması	3
Bilgilerin öğretim esnasında somutlaştırılmasının etkili olması	2
Öğretim elemanının etkili dönüt-düzeltilmeler yapmaması	2
Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri sunumların doğal olmadığını düşünmesi	1
Öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken ders kitapları ve interneti kaynak olarak kullanmaları	1
Yapılandırmacı yaklaşımından yararlanılmaması	1
Öğretilen bilgilerin somutlaştırılmaması	1
Öğretmen merkezli bir süreç yürütülmesi	1
Dersin uygulama boyutundan ziyade kuramsal boyuta ağırlık verilmesi	1

Çizelge 4’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin on bir farklı noktaya değindikleri anlaşılmaktadır. Bu noktalar arasında en çok değinilen “Öğretmen adaylarının sınıf içerisinde uygulamalı etkinlikler yapmalarının sağlanması” olmuştur.

Bir öğretmen adayı: “... Biz kalkıpta arkadaşlarımızı öğrenci konumuna düşürüyoruz. Onlar da bizim isteklerimize göre orada hareket etmek zorunda kalıyorlar... Tabiki gerçekçi olmuyor, kendimizi çocuk hissedemediğimiz için. Onların düzeylerine inip, inmeyeceğimizi bilmiyoruz.” sözlerinden öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi ile ilgili derslerde bir ders planı hazırlayarak, sunum yaptıkları anlaşılmaktadır. Fakat bu sunumların gerçek ortamlarda gerçekleştirilmediği için doğal olmadığı belirtilmektedir. Öğretmen adayının sözlerinin arkasından düşüncelerini ifade eden başka bir öğretmen adayı ise “Hocam çünkü biz öğretimin nasıl öğretilceğini bilmiyoruz. Dersin adı Fen ve Teknoloji Öğretimi, Türkçe Öğretimi veya Sosyal Öğretimi... mesela konular dağıtılıyor... ilk gördüğümüz öğretim dersinde. Birinci dönem veya ikinci dönem fark etmiyor... Bunlara hazırlanın gelin diyor. Nasıl hazırlanacağız, boyutu nelerdir, neye göre hazırlanacağız, kime göre? Hani sınıfta sunduğumuz kişiler de arkadaşlarımız. Biz kötü hazırlansak dahi onlar bir şekilde derse katılıyorlar. Veya farklı boyutlardan ele alındığı zaman konu dahi bilinebiliyor. Ancak ileride, ilk öğretmenliğe atandığımızda belki de sudan çıkmış balığa döneceğiz...” sözleriyle öğretim elemanının öğrenme-öğretme sürecinde

sergilediği tutumu açıklamaktadır. Öğretmen adayına göre öğretim elemanı öğretmen adaylarına gerçekleştirecekleri sunum hakkında etkili bir rehberlik yapmadığı söylenebilir. Diğer bir öğretmen adayı ise “...Dersi anlatan kişilerin alan bilgisi yeterliliği olmadığını düşünüyorum, bazen.... Fen Öğretimi’nde ben ne biliyorsam aynen devam.... Bence hocaların alan yeterliliğinin iyi olması gerekiyor.” açıklamalarıyla Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersi’ni yürüten öğretim elemanlarının alan bilgisinin yetersiz olduğunu ve bu durumun da öğrenme-öğretme sürecine yansıtıldığını söylemektedir. Katılımcı öğretmen adaylarından bir başkası ise “Biz ilkokul öğrencisi değiliz ama biz bile laboratuvar dersinde daha iyi anlıyoruz konuları, normal derstense. Hani ilkokulda da bence böyle daha çok somut işlenebilir...” sözleriyle fen öğretimi derslerinde konuların somutlaştırılmasının etkililiğinden bahsetmektedir.

Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarının değerlendirme boyutu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda 31 kodlama yapıldığı Şekil 1’den anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri, görüşmelerde tekrar eden ve açık olmayanların da çıkarılmasıyla, Çizelge 5’te genel olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

#### Çizelge 5.

*Fen ve Teknoloji Öğretimine Yönelik Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

Değerlendirme Süreci Kapsamında Belirtilen Noktalar	Toplam
Sonuç odaklı bir değerlendirme süreci yapılması	7
Öğretim elemanınca verilen ölçütlerin açıklanmaması	5
Değerlendirme sürecinde dönüt-düzeltilmelerin yapılamaması	4
Öğretmen adaylarınca gerçekleştirilen uygulamaların materyal ağırlıklı değerlendirilmesi	1

Çizelge 5’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin dört farklı noktaya değindikleri anlaşılmaktadır. Bu noktalar arasında en çok değinilen “Sonuç odaklı bir değerlendirme süreci yapılması” olmuştur.

Bir öğretmen adayı: “... Öğretim elemanından yeterli dönüt alamıyoruz... O dönütü anca sunduktan sonra işte notumuzu alacağımız zaman öğreniyoruz. Bu da çok iyi bir değerlendirme olmuyor bence.” sözleriyle değerlendirme sürecinde dönüt-düzeltilmelerin yapılmadığından bahsetmektedir. Bu öğretmen adayı ile benzer düşüncelere sahip olan başka bir öğretmen adayı ise “Açıklamalarının kesin olması gerekiyor. İkincisi bir de anında dönüt almamız gerekiyor. Kaç aldığımızı da bilmemiz gerekiyor. Biz en sonunda notta görürüz. Ben şu anda nasıl anlattığımı da bilmiyorum...” ifadeleriyle ve katılımcı diğer bir öğretmen adayı: “Bir de dönüt gerekiyor hocam. Mesela biz ödev kapsamında test hazırladık. Yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç hazırladık. Şimdi belki oradan 80 alan da olacak, 100 alan da olacak. Halbuki burada neye dikkat ediliyor hiç bilmiyoruz. Hani dönüt verse: Şöyle olmalıydı, böyle olmalıydı. Tamam biz bir şey hazırlıyoruz ama pat teslim ediyoruz...” açıklamalarıyla bu durumu desteklemektedir.

Bir öğretmen adayı: “... Şahsen bir sunum denilince aklıma direk materyaller geliyor ama ben bunu gerçekte uygulamayacağım ki uygulasam da atıyorum kolayıma gelen, daha yakında bulabileceğim materyale ulaşmaya çalışacağım... Bir de mesela birinci ara sınava girdik. Oradaki soruları düşündüğüm zaman kuramsal bilgiyi çok güzel bir şekilde gördük... bize proje tabanlı öğrenme nasıl olur? Probleme dayalı öğrenme nasıl olabilir? diye sorduğunda herkes ezberle bir şeyler söyleyebilir. Ama sınavdaki sorularda belli bir konuya dönük olarak sorduğunda yani sonuçlardan belli, biz bunu

*görmedik...*” sözleriyle gerçekleştirilen bir sunumun sadece sunumda kullanılan materyallere göre değerlendirilmemesi gerektiğini ve yazılı sınav sorularının bilgi düzeyinin üzerinde olduğunu belirtmektedir. Diğer katılımcı öğretmen adayı: “*Üniversite boyutunda sonuç değerlendirme yapılıyor.*”, Başka bir öğretmen adayı: “*Deney olup biterse, yapılmışsa tamam, 100. Yoksa kötü. Ama emeğe saygı. Adam o kadar uğraşmış yani kaç gün emek harcamış ama hoca ona bakmaz. Deney sonuca göre oluyor ya ona bakıyor.*” ve diğer öğretmen adayı: “*Vize, final. Başka bir şey yok.*” sözleriyle fen ve teknoloji öğretimi ile ilgili derslerde sonuç odaklı bir değerlendirme sürecinin yürütüldüğünü açıklamaktadırlar. Katılımcı bir öğretmen adayı ise “*Bu da yeterli olmuyor. Yazılı bir değerlendirme yapılıyor en sonunda. Yani yazılı değerlendirme ne kadar etkili olur?...*” ifadeleriyle performans değerlendirmeye ek olarak yazılı bir değerlendirme yapıldığını ve sonuç odaklı bir değerlendirme sürecinin yürütüldüğünü örneklemektedir.

### **Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II Derslerinin Öğretim Programının Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Gerekliliklerini Karşılatabilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarına yönelik olarak bir öğretim yılı süresince gözlem çalışmaları gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir gözlem formuna kaydedilmiştir. İki farklı üniversitede gözlem süreci gerçekleştirilen Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde toplam 16 farklı gözlem yapılırken, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde 11 farklı gözlem yapılmıştır. Gözlem süreci kapsamında Elde edilen veriler Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi ayrı ayrı olmak üzere Çizelge 6 ve Çizelge 7’de yer almaktadır.

#### **Çizelge 6.**

*Fen ve Teknoloji Öğretimi I Dersi Gözlem Süreci Doğrultusunda Edinilen Bulgular*

<b>Amaçlar</b>	<b>Gözlemlendi</b>
Fen Bilimlerinin doğasını açıklama	1
Fenin önemini belirtme	1
Fen öğretiminin amaçlarını ifade etme	-
Bilimsel süreç becerilerini kullanma	5
Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkilerini kurma	1
Öğrenmeyi öğrenme becerisi sergileme	4
<b>İçerik</b>	
Fen eğitimine ilişkin temel kavramlar üzerinde durma	11
Bilimsel bilginin özelliklerini ifade etme	5
Fen öğretiminin Türkiye’deki gelişimini vurgulama	-
Fen öğretiminin Dünya’daki gelişiminden haberdar olma	-
Fen öğretimini yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilendirme	4
Fen ve teknoloji öğretimi ile Matematik, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerle ilişki kurma	-
Güncel konuları yorumlama	7
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programının özelliklerini açıklama	6
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını diğer derslerle ilişkilendirme	-
Laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi kullanma	-
<b>Öğrenme-Öğretme Süreci</b>	
Öğretim sürecini ilkökuller fen bilimleri dersi öğretim programına uygun planlama	2
Farklı strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanma	2
Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli öğretim modellerinden fen öğretiminde yararlanma	-
Drama, poster, broşür hazırlama gibi okul içi çeşitli etkinlikler düzenleme	-

**Çizelge 6 (devam)**

Okul dışı etkinlikler düzenlemenin önemini ifade etme	-
Proje sergisi, bilim şenliği gibi okul dışı etkinliklerle feni ilişkilendirme	-
Bilgisayar destekli fen öğretimi sunma	-
İlkokul Fen Bilimleri dersine uygun deneyler tasarlama ve bilimsel bir rapor yazma	-
Üst düzey sorular sorma	2
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını destekleyen materyal ve kaynaklarını etkili kullanma	1
<b>Değerlendirme</b>	
Derse katılım becerilerini sergileme	13
Öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama	-
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını derslerle ilişkilendirerek sürece yansıtma becerisi	1
Öz değerlendirme yapma	-
Diğer (.....)	-

Çizelge 6'ya göre, iki farklı üniversitede gözlem süreci gerçekleştirilen Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinin 16 farklı gözlem sürecinde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları kapsamında her durum için gözlemlenebilen bir özellik bulunmamıştır.

Çizelge 6'da öğretmen adaylarının amaçlar boyutunda bilimsel süreç becerilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme becerisi sergileme, Fen Bilimlerinin doğasını açıklama, fenin önemini belirtme, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkilerini kurma gibi özellikleri gösterdikleri anlaşılmaktadır. İçerik boyutunda ise Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde en çok üzerinde durulan nokta "Fen eğitime ilişkin temel kavramlar üzerinde durma" olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu boyutta öğretmen adaylarının bilimsel bilginin özelliklerini ifade etme, güncel konuları yorumlama, ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programının özelliklerini açıklama ve Fen öğretimi yapılandırma yaklaşımı ilişkilendirme gibi davranışları gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise öğretmen adayları öğretim sürecini ilkökul fen bilimleri dersi öğretim programına uygun planlama, farklı strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanma, üst düzey sorular sorma ve ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programını destekleyen materyal ve kaynaklarını etkili kullanma özelliklerini göstermişlerdir.

Genel olarak, Çizelge 6'da değerlendirme boyutunda öğretmen adaylarının derse katılım becerileri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca değerlendirme boyutu altında öğretmen adaylarının İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını derslerle ilişkilendirerek sürece yansıtma becerisi sergiledikleri de anlaşılmaktadır. Buna karşılık Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde "Fen öğretiminin amaçlarını ifade etme", "Fen öğretiminin Türkiye'deki gelişimini vurgulama", "Fen öğretiminin Dünya'daki gelişiminden haberdar olma", "Fen ve teknoloji öğretimi ile Matematik, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerle ilişki kurma", "İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını diğer derslerle ilişkilendirme", "Laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi kullanma", "Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli öğretim modellerinden fen öğretiminde yararlanma", "Drama, poster, broşür hazırlama gibi okul içi çeşitli etkinlikler düzenleme", "Okul dışı etkinlikler düzenlemenin önemini ifade etme", "Proje sergisi, bilim şenliği gibi okul dışı etkinliklerle feni ilişkilendirme", "Bilgisayar destekli fen öğretimi sunma", "İlkokul Fen Bilimleri dersine uygun deneyler tasarlama ve bilimsel bir rapor yazma", "Öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama", "Öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama" ve "Öz değerlendirme yapma" biçiminde birçok davranış gözlenmemiştir. Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi gözlem süreci ile ilgili bulgular ise Çizelge 7'de yer almaktadır.



**Çizelge 7.**

*Fen ve Teknoloji Öğretimi II Dersi Gözlem Süreci Doğrultusunda Edinilen Bulgular*

<b>Amaçlar</b>	<b>Gözlemlendi</b>
Fen Bilimlerinin doğasını açıklama	-
Fenin önemini belirtme	-
Fen öğretiminin amaçlarını ifade etme	5
Bilimsel süreç becerilerini kullanma	10
Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkilerini kurma	8
Öğrenmeyi öğrenme becerisi sergileme	6
Laboratuvarın fen öğretimindeki önemini bilme	-
<b>İçerik</b>	
Fen eğitimine ilişkin temel kavramlar üzerinde durma	11
Bilimsel bilginin özelliklerini ifade etme	-
Fen öğretiminin Türkiye'deki gelişimini vurgulama	-
Fen öğretiminin Dünya'daki gelişiminden haberdar olma	1
Fen öğretimi yapılandırıcı yaklaşımla ilişkilendirme	6
Fen ve teknoloji öğretimi ile Matematik, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerle ilişki kurma	1
Güncel konuları yorumlama	6
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programının özelliklerini açıklama	1
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını diğer derslerle ilişkilendirme	1
Laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi kullanma	-
Laboratuvar kullanılan araç-gereçler hakkında bilgi sahibi olma	1
<b>Öğrenme-Öğretme Süreci</b>	
Öğretim sürecini ilkökul fen bilimleri dersi öğretim programına uygun planlama	7
Farklı strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanma	7
Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli öğretim modellerinden fen öğretiminde yararlanma	5
Drama, poster, broşür hazırlama gibi okul içi çeşitli etkinlikler düzenleme	7
Okul dışı etkinlikler düzenlemenin önemini ifade etme	1
Proje sergisi, bilim şenliği gibi okul dışı etkinliklerle feni ilişkilendirme	-
Bilgisayar destekli fen öğretimi sunma	7
Laboratuvar Fen Bilimleri Dersi ile ilgili deneylerin yapılması sürecinde istekli olma	-
Laboratuvar uygulamalarını Fen Bilimleri dersi ile ilişkilendirme	-
Laboratuvarda öğretim elemanı tarafından verilen bir deney için uygun araç-gereçleri seçme	-
Laboratuvarda etkili bir öğretim ortamı düzenleyebilme	-
İlkokul Fen Bilimleri dersine uygun deneyler tasarlama ve bilimsel bir rapor yazma	3
Üst düzey sorular sorma	6
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını destekleyen materyal ve kaynaklarını etkili kullanma	7
<b>Değerlendirme</b>	
Derse katılım becerilerini sergileme	9
Öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama	3
İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını derslerle ilişkilendirerek sürece yansıtma becerisi	5
Fen ile ilgili bir proje çalışması ortaya koyma	-
Öz değerlendirme yapma	3
Diğer (.....)	
Öğretmen adaylarının bireysel özellikleri	1
Fen'in geçmişten günümüze gelişimini vurgulama	1

Çizelge 7 incelendiğinde, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde sadece içerik boyutunda yer alan “Fen eğitimine ilişkin temel kavramlar üzerinde durma” kriteri için her gözlem sürecinde öğretmen adayları bazı davranışlar sergilemişler, bu kriter dışında her gözlemlenilen amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları kapsamında gözlemlenebilen benzer bir özellik olmamıştır.

Çizelge 7’de öğretmen adaylarının amaçlar boyutunda Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde olduğu gibi, bilimsel süreç becerilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme becerisi sergileme, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkilerini kurma, fen öğretiminin amaçlarını ifade etme gibi özellikleri gösterdikleri anlaşılmaktadır. İçerik boyutunda da Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde en çok üzerinde durulan nokta olarak ifade edilebilen “Fen eğitime ilişkin temel kavramlar üzerinde durma” Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde de öğretmen adaylarınca sergilenen bir özellik olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu boyutta öğretmen adaylarının, güncel konuları yorumlama, Fen öğretimi yapılandırıcı yaklaşımla ilişkilendirme, Fen öğretiminin Dünya’daki gelişiminden haberdar olma, Fen ve teknoloji öğretimi ile Matematik, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerle ilişki kurma, ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programının özelliklerini açıklama, ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programını diğer derslerle ilişkilendirme, laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi kullanma ve laboratuvarında kullanılan araç-gereçler hakkında bilgi sahibi olma gibi davranışları gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 7’de öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise öğretmen adayları öğretim sürecini ilkökul fen bilimleri dersi öğretim programına uygun planlama, farklı strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanma, drama, poster, broşür hazırlama gibi okul içi çeşitli etkinlikler düzenleme, bilgisayar destekli fen öğretimi sunma, ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programını destekleyen materyal ve kaynaklarını etkili kullanma, üst düzey sorular sorma, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli öğretim modellerinden fen öğretiminde yararlanma, ilkökul Fen Bilimleri dersine uygun deneyler tasarlama ve bilimsel bir rapor yazma ve okul dışı etkinlikler düzenlemenin önemini ifade etme özelliklerini göstermişlerdir. Değerlendirme boyutunda ise öğretmen adaylarının derse katılım becerileri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca değerlendirme boyutu altında öğretmen adaylarının ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programını derslerle ilişkilendirerek sürece yansıtma becerisi, öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama, öz değerlendirme yapma gibi davranışları sergiledikleri de anlaşılmaktadır.

Buna karşılık Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde “Fen Bilimlerinin doğasını açıklama”, “Fenin önemini belirtme”, “Laboratuvarın fen öğretimindeki önemini bilme”, “Bilimsel bilginin özelliklerini ifade etme”, “Fen öğretiminin Türkiye’deki gelişimini vurgulama”, “Laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi kullanma”, “Proje sergisi, bilim şenliği gibi okul dışı etkinliklerle feni ilişkilendirme”, “Laboratuvarında Fen Bilimleri Dersi ile ilgili deneylerin yapılması sürecinde istekli olma”, “Laboratuvar uygulamalarını Fen Bilimleri dersi ile ilişkilendirme”, “Laboratuvarında etkili bir öğretim ortamı düzenleyebilme” ve “Fen ile ilgili bir proje çalışması ortaya koyma” biçiminde birçok davranış gözlemlenmiştir.

MEB tarafından 2013 yılında güncellenen ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programında sosyobilimsel konulara vurgu yapma, girişimcilik olgusunu geliştirme, bilimin doğasını anlama, bilimsel süreç becerileri, öğrenme sorumluluğu ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisini yaygın hale getirme gibi özellikler dikkati çekmektedir. Bu araştırmanın gözlem sürecinde ise sosyobilimsel konuların yüzeysel geçildiği, girişimcilik olgusundan sadece ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programının tanıtımında bahsedildiği, fakat bu olgunun yeterince açıklanmadığı, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi ile ilgili öğretmen adaylarına yeterli örneklerin sunulmadığı ya da öğretmen adaylarının bu stratejiden ders planlarında yararlanmadıkları gibi birçok bulguya da araştırmacı günlükleriyle ulaşılmıştır.

Gözlem süreçleri boyunca dersi yürüten öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelerin web sayfalarında taslak olarak belirttikleri ve kendi tasarladıkları öğretim programlarını kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler sırasında öğretmen

adaylarının amaçları tam olarak ifade edemedikleri, içerik boyutunda fen alan bilgisi ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, bazı öğretmen adaylarının alternatif kavramlarının olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde ipucu, pekiştirici, tekrar gibi bazı öğrenme ilkelerinden hiç söz etmedikleri ve bu ilkelerin öğrenme sürecinde yeterli bir biçimde kullanılmadığı da gözlemlenmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi kapsamında gereksinimlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiş ve belirtilen derslere yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan bir ayrıntılı gözlem formu kullanılarak gözlem çalışmaları yapılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının en az görüş bildirdikleri program boyutu amaçlar olmuştur. Öğretmen adaylarının amaçlara ilişkin söylemleri öneriler şeklinde olurken, amaçlar adı altında aslında içerik ve öğrenme-öğretme süreci gibi programın diğer boyutlarından bahsetmişlerdir. Bu söylemler öğretmen adaylarının amaçları tam olarak ifade edemediklerini düşündürmektedir. Öğretmenlerin fen öğretim programının amaçlarını iyi anlamaları, onların bilgi kaynaklarının her çeşidini yapıcı ve ilgi çekici kullanmalarını sağlamakta, fen öğretim programının gerektirdikleri ile birlikte birden fazla eğitsel uyararı birleştirme gibi öğretme nitelikleri uygulayabilmelerine katkıda bulunmaktadır (Halkai ve Theodoridis, 2008). Amaçlar sürece olan katkıları nedeniyle üzerinde en çok durulması gereken program ögesi olması gerekirken bu araştırmada öğretmen adaylarınca ifade edilemeyen bir boyut olmuştur.

Fen öğretimine yönelik öğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ise en çok “fen alanına yönelik üst düzey alan bilgisi ve içeriğin bilgi düzeyinde sunulması” gibi konularda olmuştur. Öğretmen adaylarının bu görüşleri Küçüközlü ve Duban’ın (2006) çalışmasındaki öğretmen adaylarının görüşleriyle örtüşmektedir. Belirtilen çalışmada öğretmen adayları fen öğretimi ile ilgili derslerde derinlemesine ve gereksiz bilgilerin verildiğini vurgulayarak içeriğin hafifletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında “Öğretim yöntem ve teknikleri, yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme, kavramsal değişimi içeren kavram öğretimi ve öğretim modelleri” gibi YÖK’ün (2013) web sayfasında da belirtilen konu başlıklarından söz ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca içerik boyutu ile ilgili olarak bazı öğretmen adayları içerikteki bilgilerin güvenilir olup olmadığı hakkında kuşku duyduğunu dile getirirken, içeriğin teknoloji ile ilişkilendirilmediği gibi sıkıntıları da vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının dersleri Fen ve Teknoloji Öğretimi I, Fen ve Teknoloji Öğretimi II biçiminde ayrı ayrı değil, bir bütün olarak yorumladıkları anlaşılmıştır. Oysaki 21. yüzyılda başarılı fen öğretmenlerinin, fen alan bilgisini, uygun öğretim stratejileri ve teknolojileri kullanarak sunabilen öğretmenler olduğu kabul edilmektedir (Lin, Tsai, Chai ve Lee, 2013’ten Akt. Kıray, Çelik ve Çolakoğlu, 2018, s.254). Fen öğretmenleri kadar güvenilir içerik bilgisi hakkında farkındalık sahibi ve fen alan bilgisini, uygun öğretim stratejileri ve teknolojileri kullanarak sunabilme becerisini sınıf öğretmeni adaylarının da fen öğretimi ile ilgili dersler kapsamında edinmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda da içeriğin teknoloji ile ilişkilendirilerek öğretmen adaylarına sunulması önemli olmaktadır.

Öğretmen adaylarının en çok görüş bildirdikleri program boyutu olan öğrenme-öğretme sürecinde ise öğretmen adayları sınıf içerisinde uygulamalı etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bir ders planı hazırlayarak, sunum yapma şeklindeki uygulamaların doğal ortamlarda gerçekleştirilmediği için çeşitli sıkıntılar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu görüş Sillman, Zembal-Soul ve Dana'nın (2002) "öğretmen adayları genellikle üniversitelerde sunulan dersleri kuramsal bulmakta ve gerçek öğrencilerle, gerçek sınıf ortamlarında gerçekleştirilen gerçek öğretim üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını düşünmektedirler" görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğrenme-öğretme sürecinin içerik temelli yürütüldüğü, bu süreçte yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanılmadığı ve bilgilerin somutlaştırılmadığı, fen ve teknoloji öğretimi ile ilgili derslerde uygulama boyutu için sürenin yeterli olmadığı, konuların yavaş işlendiği gibi noktalar da öğretmen adaylarınca ifade edilen gereksinimler olarak nitelendirilebilir. Oysaki 2005 ve 2013 yıllarında yayınlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel almaktadır (MEB, 2005; 2013). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme çıktıları öğrenenlerin ne bildiğine ek olarak öğrenme ortamlarına da bağlı olmaktadır. Dolayısıyla öğrenenlerin yapılandırmacı yaklaşım aracılığıyla görüşlerini geliştirebilmelerine olanak sağlayan öğrenme ortamları düzenlenerek fen eğitiminin kalitesi artırılabilir (Yalçın Çelik, Bektaş, Demirci-Celep, Kırbulut, Çetin-Dindar ve Geban, 2014, s.250). Öğretmen adaylarının fene yönelik algılarını değiştirmek ve fen öğretiminde bir değişikliği teşvik etmek için; hipotezleri test etmek, gözlem yapmak, fikirleri özgürce ifade etmek, ön bilgilerden hareketle öğretmen adayının bilgisini inşaa etmek, kısacası bilimsel araştırma sürecini de öğrenme sürecine yansıtmak önemlidir. Özellikle de fiziğin öğreniminde alternatif deneyimlerin olması için uygun ortamlara yakınlık kazandırmanın gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Pilo, Gavio, Grosso ve Mantero, 2012, s.107-108). Diğer taraftan Ecevit ve Kınır (2014), sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında elde ettikleri bulgular doğrultusunda üniversitelerde okutulan ders içeriklerinin ve derslerin işleniş kısaca öğrenme-öğretme sürecinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu açıklamaların dışında öğretmen adayları, Fen ve Teknoloji öğretimine yönelik dersler kapsamında nitelendirilebilecek Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerinin öğrenme-öğretme sürecini uygulamaya dönük, somut ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan, kalıcı öğrenmeyi sağlayan dersler olarak ifade etmişlerdir.

Fen ve Teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ise daha çok vize ve final sınavı gibi yazılı uygulamaları kapsayan "sonuç odaklı bir değerlendirme süreci" üzerinde yoğunlaşmıştır. Belirtilen görüşler araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitelerin web sayfalarında sunulan bilgilerle de örtüşmektedir. Fakat toplumların uzay yarışına girdiği 1960lı yıllarda başlayan "fen programları" hareketine paralel olarak süreç içinde değerlendirme de geliştirilmiş ve program geliştirme sürecinin özüne yakınlığı nedeniyle büyük kabul görmüştür (Varış, 1989, s.11). 2013 yılında güncellenen ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programında da tamamlayıcı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılacağı süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı ön plana çıkmaktadır (MEB, 2013). 2018 yılında güncellenen ilkökul Fen Bilimleri dersi öğretim programında ise çok odaklı bir ölçme-değerlendirme anlayışı vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Ayrıca görüşmelerden öğretim elemanlarınca sunulan geri bildirimlerin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında ders saatlerinin yetersiz olması vurgulanmıştır. Değerlendirme boyutu kapsamında öğretmen adaylarının değindikleri diğer noktalar ise "Öğretim elemanınca verilen ölçütlerin açıklanmaması, değerlendirme sürecinde dönüt-düzeltilmelerin yapılamaması, öğretmen adaylarınca gerçekleştirilen uygulamaların materyal ağırlıklı değerlendirilmesi" olmuştur. Amerika'da 21. yy. öğrenmesi için bir çerçeve oluşturduklarını ifade eden ve eğitimcilerden oluşan P21 (P21, 2015) adlı bir ortaklığın raporlarına göre 21.yy becerilerinde değerlendirme aşaması için öğrencilere performansları hakkında geribildirimlerde bulunmak vurgulanmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin öğretim programlarına yönelik olarak gerçekleştirilen gözlem süreci kapsamında edinilen verilere göre Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerine öğretmen adaylarının katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Fakat Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinin gözlem sürecinde öğretmen adaylarının sergilemeleri beklenen davranışlardan birçok davranışın gözlenemediği söylenebilir. Örneğin, her iki ders kapsamında “Fen öğretiminin Türkiye’deki gelişimini vurgulama”, “Proje sergisi, bilim şenliği gibi okul dışı etkinliklerle feni ilişkilendirme”, “Fen ile ilgili bir proje çalışması ortaya koyma”, “Laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi kullanma”. Oysaki ulusal ve uluslararası alanyazında proje temelli öğrenme, araştıma ve sorgulamaya dayalı öğrenme ön plana çıkmaktadır. Hatta fende sorgulama yaklaşımları ile feni anlamlı kılmak için öğretim programlarına sosyobilimsel bağlamın dahil edilmesi vurgulanmaktadır (Tytler, 2015, s.859). Rocard raporu Avrupa’da araştırmaya dayalı fen eğitiminin yükselişini teşvik ederken, bu teşvik ile hizmetöncesi fen öğretmenlerinin eğitiminde birtakım değişikliklere neden olmuştur. Diğer araştırma odaklı yenilikler de öğrenci tartışması ve bilimin doğasını daha iyi anlamayı destekleyen pedagojileri içermektedir (Evagorou, Dillon, Viiri ve Albe, 2015, s.100).

Ayrıca Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde, daha çok öğretmen adaylarının sunumlar yaptığı Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersine oranla “Fen öğretiminin amaçlarını ifade etme”, “Fen öğretiminin Dünya’daki gelişiminden haberdar olma”, “Fen ve teknoloji öğretimi ile Matematik, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerle ilişki kurma”, “İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programını diğer derslerle ilişkilendirme”, “İlkokul Fen Bilimleri dersine uygun deneyler tasarlama ve bilimsel bir rapor yazma”, Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli öğretim modellerinden fen öğretiminde yararlanma”, “Drama, poster, broşür hazırlama gibi okul içi çeşitli etkinlikler düzenleme”, “Okul dışı etkinlikler düzenlemenin önemini ifade etme”, “Bilgisayar destekli fen öğretimi sunma”, “Öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama” ve “Öz değerlendirme yapma” biçiminde birçok davranış gözlemlenmemiştir. Bu davranışlar arasında “Bilgisayar destekli fen öğretimi sunma”, “Öz değerlendirme yapma” gibi gözlemlenemeyen davranışların öğretmen adaylarının görüşleriyle örtüştüğü söylenebilir. Oysaki öğretmenlerin öz değerlendirme yapması, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 2017 yılında yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında vurgulanan önemli bir davranıştır. Bu davranış, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sorgulamalarına, durumlarını belirlemelerine, gelişim hedefleri oluşturmalarına, hedeflerine ulaşmak için gerekli uygulamalar yapmalarına yardımcı olan bir süreç (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017, s.10) olarak nitelendirilmektedir. Kahramanoğlu ve Ay (2013) ise sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının en düşük yeterlik algısını “bilimsel ve teknolojik gelişim” alanı olarak belirlemişlerdir. Bu bulgu araştırmada edinilen Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde öğretmen adaylarının “Bilgisayar destekli fen öğretimi sunma” davranışını gösterememeleri ile ilişkilendirilebilir. Okul dışı öğrenme ortamları ise doğrudan deneyimler yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği ve fen öğretimi açısından önemli ortamlar olarak nitelendirilmektedir. Öğrencilerin kendilerine güvenleri, 21. yy becerileri ve çevresel farkındalıkları gibi özelliklerinin sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilere göre daha güçlü olduğu belirtilen bu ortamlarda sunulan öğretimin program geliştiriciler, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından ihmal edildiği de ileri sürülmüştür (Hachey ve Butler, 2009; Miller, 2005; Orion ve Hofstein, 1994; Rahm, 2002’den Akt. Ürey ve Çepni, 2015, s.167). Bu görüş de araştırmada öğretmen adaylarının sergileyemedikleri davranışlardan biri olan “Okul dışı etkinlikler düzenlemenin önemini ifade etme” davranışını açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde ise “Fen Bilimlerinin doğasını açıklama”, “Fenin önemini belirtme”, “Laboratuvarın fen öğretimindeki önemini bilme”, “Bilimsel bilginin özelliklerini ifade



etme”, “Laboratuvarında Fen Bilimleri Dersi ile ilgili deneylerin yapılması sürecinde istekli olma”, “Laboratuvar uygulamalarını Fen Bilimleri dersi ile ilişkilendirme”, “Laboratuvarında etkili bir öğretim ortamı düzenleyebilme” gözlenemeyen diğer davranışlar olarak ifade edilebilir. Bu davranışlar da Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 2017 yılında yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında belirtilen yeterlik göstergeleri ile örtüşmektedir. Örneğin, gözlemlenemeyen “Laboratuvarında etkili bir öğretim ortamı düzenleyebilme” davranışı “Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler” yeterliliği kapsamında değerlendirilebilir. Dolayısıyla süreçte gözlemlenemediği için öğretmen adaylarının gereksinim duydukları davranışlar olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerinde öğretmen adaylarının sergilemeleri beklenen birçok davranışı gösteremedikleri, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğretim elemanlarınca uygulanan öğretim programının öğretmen adaylarının gereksinimlerini tam olarak karşılayamadığı söylenebilir. Bu çalışmada belirlenen gereksinimlerin dikkate alınması ve bu doğrultuda Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan fen öğretimi ile ilgili öğretim programlarının tasarlanması önerilmektedir. Özellikle 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla uygulanacak olan ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan Fen Öğretimi dersinin öğretim programına bu gereksinimlerin yansıtılması önem teşkil etmektedir. Ayrıca bu çalışma kapsamında sadece sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ve ders gözlemlerine yer verilmiştir. Gereksinim belirleme aşaması için Eğitim Fakültesi yöneticileri, öğretmenler, öğretim elemanları, karar vericiler gibi farklı kaynaklardan da görüşler alınabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik duyuşsal, bilişsel özellikleri ve bu özellikleri edinmeyle ilgili bilimsel araştırmalara da alanyazın taramasıyla yer verilebileceği önerilebilir.

**Kaynaklar / References**

- Abella, K. T. (1999). *Başarılı eğitim programları*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akpınar, B., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 modelinin sınıf ve fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi alan yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi, 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Bolu.
- ALLEA (2012). A renewal of science education in Europe Views and Actions of National Academies, 20 Temmuz 2018 tarihinde [www.interacademies.org](http://www.interacademies.org) adresinden erişildi.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical content knowledge in the context of science teacher education: Turkish case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 497-505.
- Bunting, C. ve Jones, A. (2015). Science and technology. In R. Gunstone. (Ed.). *Encyclopedia of science education* (pp. 862-864). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Sage.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A. ve Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (9). Çev: T. Gökçek. Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3.
- DeGennaro, D. (2012). Evolving learning designs and emerging technologies. In B.J.Fraser, K.G. Tobin & McRobbie, C. J. (Eds.). *Second International Handbook of Science Education* (pp.1319-1331). New York: Springer.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Driel, J. H. ,& Abell, S. K. (2010). Promoting high quality in undergraduate university science teaching, In M. F. Taşar ve G. Çakmakçı. (Eds.). *Contemporary science education research: Teaching* (pp.177-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ecevit, T. ve Kınır, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının, fen öğretimine yönelik tutumlarının ve özyeterlik inançlarının incelenmesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Adana.
- Eurydice. (2011). *Avrupa'da fen eğitimi: Ulusal politikalar, uygulamalar ve araştırma*. [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/133TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/133TR.pdf) adresinden 12 Ocak 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Evagorou, M., Dillon, J., Viiri, J. & Albe, V. (2015). Pre-service science teacher preparation in Europe: Comparing pre-service teacher preparation programs in England, France, Finland and Cyprus. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 99-115.
- Hacıömeroğlu, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) öğretimi yönelim düzeylerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1-12.
- Halkai, K., & Theodoridis, M. (2008). The challenge of using the multimodal aspects of informal sources of Science learning in the context of formal education. In C. L. Petroselli (Ed.). *Science Education Issues and Developments* içinde (ss.151-199). New York: Nova Science Publishers, Inc.

- Huyugüzel Çavaş, P., Özdem, Y., Çavaş, B., Çakıroğlu, J. , & Ertepinar, H. (2013). Turkish pre-service elementary science teachers' scientific literacy level and attitudes toward science. *Science Education International*, 24(4), 383-401.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2(2), 285-301.
- Kıray, S. A., Çelik, İ. ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Fen öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik algıları: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(195). 253-268.
- Küçüktepe, C. (2014). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-İhtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker. (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (ss.89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: S. Turan.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Sage.
- Nichols, S. E., & Koballa, T. (2006). Framing issues of elementary science teacher education: Critical conversations. In K. Appleton. (Ed.). *Elementary Science Teacher Education* içinde (pp.1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5<sup>th</sup> ed.). United States of America: Pearson Education.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 11 Aralık 2017 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden erişildi.
- P21. (2015). *P21 framework definitions*. 19 Temmuz 2018 tarihinde [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf) adresinden erişildi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pilo, M., Gavio, B., Grosso, D., & Mantero, A. (2012). Science education and teachers' training: Research in partnership. *US-China Education Review. A*, 1. 106-111.
- Saraç, E. ve Capellaro, E. (2015). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, V/2, 331-349.
- Sarıkaya, H. (2004). *Preservice elementary teachers' science knowledge, attitude toward science teaching and their efficacy beliefs regarding science teaching*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Senemoğlu, N. (2011). Türkiye’de hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programları ne düzeyde etkilidir? Öğretmen adayı öğrenciler, öğretim elemanları ve öğretmenler bizi bu konuda bilgilendiriyor. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 35-47.
- Sillman, K., Zembal-Soul, C., & Dana, T. M. (2002). Steps into learning. In National Science Teachers Association (Ed.). *Teaching teachers: Bringing first-rate science to the elementary classroom* (pp.12-15). Virginia: NSTA Press.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim-kavramlar, illkeler, yöntemler*. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tytler, R. (2015). Science & mathematics teacher education. In R. Gunstone. (Ed.). *Encyclopedia of science education* (pp. 857-860). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Uluçınar, Ş., Doğan, A. ve Kaya, O. N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 485-494.
- Ürey, M. ve Çepni, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı fen ve teknoloji dersi kazanımları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 166-184.
- Varış, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1). 7-12.
- Yalçın Çelik, A., Bektaş, O., Demirci-Celep, N., Kırbulut, Z. D., Çetin-Dindar, A. ve Geban, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğrenimi ile ilgili beklentilerini belirleme. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 239-255.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2013). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. 30 Mart 2013 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif\\_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48) adresinden erişildi.
- YÖK. (2018a, Mayıs 16). *Güncellenen öğretmenlik lisans programları, Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın da katılımıyla YÖK'te tanıtıldı*. 14 Haziran 2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişildi.
- YÖK. (2018b). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. 21 Haziran 2018 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden erişildi.

**Yazarlar**

Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.’den doktora derecesini almıştır. Analoji tabanlı öğretim, argümantasyon temelli öğrenme, fen öğretimi, program tasarımı gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır.

Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.’de öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Program değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır.

**İletişim**

Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA, Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, Esentepe Mahallesi, Akçağ Sk., 26210 Tepebaşı/Eskişehir, Türkiye

e-mail: [fcry1085@gmail.com](mailto:fcry1085@gmail.com)

Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yunus Emre Kampüsü, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye

e-mail: [mguven@anadolu.edu.tr](mailto:mguven@anadolu.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** In this research, it was aimed to determine the requirements of Science and Technology Teaching I and II courses of science teacher candidates, who are studying in Primary School Teacher Training Undergraduate Program of Education Faculties, within the scope of science education. The process of determining the requirements is important for a curriculum design of the Primary School Teacher Training Undergraduate Program. Therefore, the requirements of teacher candidates who are studying in the mentioned program are foreground. In this research, an important step of curriculum development process has been elaborated, together with the requirements determination process and the requirements of teacher candidates regarding science teaching.

**Methodology.** The study was designed as a case study which is among the qualitative data gathering techniques. The data was obtained by using different data collection tools such as observation and interview from primary school teacher candidates. The identification of requirements studies were carried out and data were collected in the research process that started in 2013 until 2015. Science and Technology Instruction I and II courses of two different universities were observed and determined participants by criteria and probability based sampling methods from purpose sampling methods. In the first objective of the research, 18 primary school teacher candidates, who attend these courses, were selected by stratified sampling method and two different focus group interviews were conducted. In the second sub-objective of the research, observation studies were carried out by the first researcher for the lessons thought to be related to science and technology teaching. A detailed observation form was prepared by the researchers before the observation process was started. There are four main dimensions in the observation form focused on the behaviors of the primary school teacher candidates towards teaching science and technology, namely objectives, content, learning-teaching process and evaluation. There are a 37 sub-dimensions in total to be; 7 for purpose, 11 for content, 14 for learning-teaching process and 5 for assessment. There is also a dimension in the observation form which is expressed as another. With this section, it is understood that new descriptions that the researcher will notice according to the flow of the observation period can be added to the observation form. A total of observations were made in three different courses, which are thought to be related to science teaching, for 38 days (4212 min). Interviews and observations were also supported by the researcher's diary. Thus supportive data were obtained in the study. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained in the research by using the Nvivo 10 qualitative data analysis program. The analyzes performed are presented to the expert and the analysis process of the data is completed.

**Results, Discussion, and Recommendations.** As a result of interviews conducted to determine the requirements of the teacher candidates, the program dimension that the teacher candidates have reported at least has been the goal. Teachers' understanding of the aims of the science curriculum well, contributes to making them use constructive and engaging all kinds of sources of information and to apply teaching qualities such as combining multiple educational stimuli together with what science teaching program requires (Halkai ve Theodoridis, 2008). Due to these contributions to the process, purposes are to be the most important program item to be emphasized, but it was a dimension that can not be expressed by the teacher candidates in this research.

Teacher candidates' views on the content dimension of science and technology curriculum are mostly "high level knowledge of the field of science and presentation of contents at the level of knowledge". These views of teacher candidates coincide with the views of teacher candidates in the study of Küçükyılmaz and Duban (2006).



In the learning-teaching process, the most prominent aspect of teacher candidates, the teacher candidates stated that they did practical activities in the classroom, but they have created various difficulties like in the form of presentations by preparing a lesson plan were not performed in the natural environment. The learning-teaching process is conducted on a content-based basis, the constructivist approach is not used in this process and information is not concretized, in science and technology teaching courses are not sufficient for the application dimension, and topics are processed slowly as the points can be described as requirements expressed by teacher candidates.

The views of teacher candidates on the evaluation dimension of curriculum for teaching science and technology are mostly focused on a "result-oriented evaluation process" which includes written applications such as midterm and final exams. The opinions expressed are also consistent with the information obtained from the websites of the universities (Anadolu Üniversitesi, 2012; ESOĞÜ, 2013). It was also understood from the interviews that the feedback provided by the lecturers was inadequate.

It has been observed that teacher candidates participate in Science and Technology Teaching I and II courses according to the data obtained within the scope of the observation process carried out for the curriculum of Science and Technology Teaching I and II courses in the Primary School Teacher Training Undergraduate Program. However, it can be said that many observations can not be observed from the expected behaviors of the teacher candidates in the observation form developed by the researchers during the observation process of these lessons. For example, under both courses "emphasize the development of science education in Turkey", " associating science with non-school activities such as science festivals and project exhibition", "put forward a project work related to Science," "to have information about laboratory safety and using knowledge".

Moreover, in Science and Technology Instruction I course, it is seen that compared to Science and Technology Instruction II lesson that teacher candidates made presentations Such as "expressing the aims of science teaching", "Being aware of the development of science education in the world", "Relating science and technology education with other courses such as mathematics and social studies", "Associating primary education science curriculum with other courses", "Designing appropriate experiments and writing a scientific report for primary science science", "Using various teaching models such as problem-based learning, project-based learning, collaborative learning, etc. in science teaching", "organizing various intramural activities such as preparing drama, poster, brochure", "Expressing importance of organizing out of school activities", "Providing computer-assisted science teaching", "Applying measurement and evaluation approaches such as student product file" and "doing self-evaluation " have not been observed. Among these behaviors, it can be said that the behavior that can not be observed such as "presenting computer-aided science teaching" and "doing self-evaluation" overlaps with the opinions of the teacher candidates. On the other hand, self-evaluation by teachers is an important act which is emphasized within the scope of general qualifications for teaching profession published by the General Directorate of Teacher Training and Development in 2017. It is described as a process (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017, p.10) that helps teachers to question their professional competencies, to determine their situation, to set developmental goals and to make the necessary applications to achieve their goals. Kahramanoğlu and Ay (2013) determined the lowest proficiency perception of teacher candidates as the area of "scientific and technological development" in the study of classroom teacher candidates with their perception of special field competence. This finding may be related to the fact that teacher candidates can not demonstrate the "computer-assisted science teaching" behavior in Science and Technology Teaching I course. Out-of-school learning environments are characterized by learning

through direct experience and as important environments for science teaching. It has also been argued that the education has been neglected by the program developers, researchers and teachers in these environments, where students' self-confidence, 21st century skills and environmental awareness are more powerful than those in the classroom environment (Hachey ve Butler, 2009; Miller, 2005; Orion ve Hofstein, 1994; Rahm, 2002'den Akt. Ürey ve Çepni, 2015, p.167). This view also explains the behavior of "expressing the importance of organizing out of school activities" which is one of the behaviors that teacher candidates can not exhibit in the research.

In Science and Technology Teaching II lesson, "To explain the nature of science", "To express the importance of science", "To know the importance of laboratory in science teaching", "To express the properties of scientific knowledge", "Being willing in the process of conducting experiments related to the science course in the laboratory", "Associating laboratory practices with science courses", "Can organize an effective teaching environment in the laboratory" can be expressed as other behaviors that can not be observed. These behaviors also coincide with the qualification indicators set out in the general proficiency of teaching profession published by the General Directorate of Teacher Training and Development in 2017. For example, the unobservable "Ability to organize an effective teaching environment in the laboratory" behavior can be evaluated within the scope of "Ability to organize healthy, safe and aesthetic learning environments". But since they can not be observed in the process, they can be interpreted as the behaviors that teacher candidates need.

As a result of the research, it can be said that in the Science and Technology Teaching I and II courses, the teacher candidates can not demonstrate many expected behaviors and the curriculum applied by the teaching staff in the Primary School Teacher Training Undergraduate Program can not fully meet the requirements of the teacher candidates. It is recommended to consider the requirements determined in this research and to design teaching programs in this direction.

## Türkiye'deki Bir Waldorf Anaokulunun Misyon, Vizyon ve Diğer Anaokullarından Farklı Yönlerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi\*

Investigation of the Opinions of a Waldorf Kindergarden on the Different Aspects of Mission, Vision and Differentiations in Turkey

Ceren Koca\*\*  
Fatma Ünal\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Koca, C., & Ünal, F. (2018). Türkiye'deki bir Waldorf Anaokulunun misyon, vizyon ve diğer anaokullarından farklı yönlerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 185-206. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s9m

**Öz.** Waldorf yaklaşımının ele alındığı bu çalışmanın amacı, Türkiye’de bulunan bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bulunan ve IASWECE (International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education) bağlı olarak akreditasyon sürecine devam eden bir anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynler oluşturmuştur. Araştırma verileri yapılan bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve çocuğu şekillendirecek bir varlık olarak görmenin ötesinde, bir birey olarak kabul ettikleri, bunun yanısıra anaokulunun misyon ve vizyonu hakkındaki yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin çocuğu temel aldığı ve kurumun da bu temel üzerine gelecek planları yaptığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi Eğitim, Alternatif Eğitim, Waldorf Yaklaşımı, Rudolf Steiner

**Abstract.** The aim of this research which subjects the Waldorf approach is to examine why parents are choosing the Waldorf Preschool and principle, teachers and parents perspectives of mission and vision of preschool and parents perspectives of differences between Waldorf Preschool and other type of preschools. Thus this research is a qualitative study in the design of a holistic single-case. The population of the study consisted of parents and administrators and teachers in a kindergarden in Istanbul and accredited under the IASWECE. The data were encoded in the analysis and the relationships between these codes were identified. According to the findings about the why parents are choosing the Waldorf Preschool are paralleling with the findings about principle, teachers and parents perspectives of mission and vision of preschool and parents perspectives of differences between Waldorf Preschool and other type of preschools. As well as parallel findings, effect of Waldorf approach come into prominence.

**Keywords:** Early Childhood Education, Waldorf Approach, Rudolf Steiner

\* Bu makale; Doç. Dr. Fatma ÜNAL danışmanlığında, Ceren KOCA tarafından 2015 yılında tamamlanan “Bir Waldorf Anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf Yaklaşımına ilişkin görüşleri” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [cerenkoca@akdeniz.edu.tr](mailto:cerenkoca@akdeniz.edu.tr) ORCID: 0000-0002-9006-1194

\*\*\* Akdeniz Üniversitesi, e-mail: [funal@akdeniz.edu.tr](mailto:funal@akdeniz.edu.tr) ORCID: 0000-0003-4476-2544

## Giriş

Ülkelerin eğitim sistemleri pek çok unsurdan etkilenmektedir. Oluşturulan eğitim sistemi ülkelerin geleceği ile ilgili olmakla beraber geçmişinden de etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim sistemini iyileştirmek ve geliştirmek adına atılacak her adım, sistemin geçirdiği tarihsel süreçten bağımsız olmamaktadır. Dolayısıyla eğitim sisteminin geçirdiği evreleri ve tarihsel süreci iyi analiz edebilmek önem taşımaktadır. Bu tarihsel süreç içerisinde eğitim alanında en önemli değişim, özgürlükçü düşüncenin etkisi ile eğitim anlayışının değişme göstermesidir. Bu bağlamda XVIII. yüzyılda özgürlükçü düşüncelerin gelişmesi ile birlikte eğitim de özgürlükçü düşüncelerden etkilenmiş ve özgürlükçü anlayışlar eğitim alanında da egemen olmaya başlamıştır. Eğitime özgürlükçü anlayışı kazandıranların başında ise Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712- 1778) gelmektedir. Rousseau'ya göre eğitim özgürlüğü, kişiliği ve yaşamı temele alabilecek şekilde düzenlenmelidir. O, eğitim sürecinde çocuğun, kişiliğinin oluşması ve kendine özgü yeteneklerinin ortaya çıkarılması için özgür bırakılması gerektiğini iddia eder. Rousseau'nun savunduğu bu özgürlükçü anlayışı ilk defa İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) uygulamaya koymuştur. Onun ülkesinin çeşitli köylerinde açmış olduğu okullarda çocuklar, hiçbir engelle karşılaşmadan özgürce hareket etmişlerdir. Ancak Pestalozzi'nin bu uygulamaları maddi imkânsızlıklar nedeniyle uzun sürmemiş ve okulları kısa sürede kapanmıştır. Pestalozzi'nin okullarını ziyaret eden ve onun düşüncelerini olgunlaştıran Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel (1782- 1852) de eğitimin öncelikle özgürlüğün elde edilmesini amaçlaması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, bu her şeyden önce çocuklara hareket özgürlüğü vermekle mümkündür. Bu düşüncelerini hayata geçiren Froebel 'çocuk bahçesi' adı altında eğitim tarihinin ilk anaokullarını açmıştır.

Rousseau'nun pedagojiye kazandırdığı özgürlükçü anlayışı daha da ileriye götüren Rudolf Steiner'ın, Waldorf yaklaşımını Avrupa ve dünyanın geri kalanı çok zorlu ekonomik bir dönem geçirirken geliştirmeye başlaması tesadüf değildir. Çünkü Birinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya bir yıkıntı halindeydi ve orada yaşayanlar ise ülkelerini yeniden inşa etmek zorunda kalmıştı. Rudolf Steiner tarafından oluşturulan ve 1919 yılında Almanya'da açılan ilk Waldorf okuluyla uygulanmaya başlayan Waldorf yaklaşımı misyon ve vizyonunu yine yaklaşımın temelleri üzerine kurgulayarak oluşum gösteren kurumlardır (Barnes, 1980; Oberman, 1997).

Waldorf yaklaşımının felsefi temelleri "antroposofi (antroposophy)" olarak bilinen, kritik idealizm felsefesine dayanmaktadır. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan sosyal olaylar ve bu olayların ekonomik ve sosyal sonuçlarına yönelik; Rudolf Steiner yeni oluşan toplumsal yapıda bireyin pozisyonuna ilişkin çalışmalar yürütmüş ve bu çalışmaları daha sonra sistemli hale getirerek "Waldorf" olarak adlandırılan farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur (Gürkan ve Ültanır, 1994).

Steiner'ın anlatımıyla, Antroposofi "düşünsel bilim" değil, iç algı ve objektifliğin birlikteliğini gerektiren "ruhani bir bilim"dir (Richards, 1980). Steiner (1965, 1992, 1994) yazılarında ve derslerinde, ruhun zihinden farklı olduğunu ve ruhun insanlığın ve evrenin özü olduğunu hatırlatır (Richards, 1980). Günümüzde, modern bilimdeki düşünce, ölçülmeye çalışılan şeyin büyük oranda gözlemciye bağlı olduğunu hesaba katmaya başlamıştır (Miller, 1992). Ölçüm (gözlem veya bilmek), her zaman yorumları sonuçları etkileyecek bir kişiye (gözlemci veya bilgi sahibi) ihtiyaç duyar (Miller, 1992; Richards, 1980). Steiner ve çok sayıda ruhani, esoterik (*belirli bir insan topluluğunun dışında kimseye bildirilmeyen, yalnızca sınırlı, dar bir çevreye aktarılan her türlü bilgi, öğreti*) düşünürüne göre, gözle görülebilir objektif dünya, gözle görülemeyen hareketlerden ve güçlerden meydana gelen ruhani faaliyetlerin şekli veya ortaya çıkışıdır ve bu onları duygu üstü yapar ya da yalnızca varlıklarına karşı aşırı algı geliştirilmiş şekilde algılanabilir yapar. Ruhani bir bilim olan Antroposofi eğitiminin

alınmasıyla kişiler bu aşırı algıyı edinip, görünmeyen bir gerçekliği görünür kılabirler (Richards, 1980).

Antroposofi insanın bilgeliği ile birlikte her bireyin kendi gelişimsel kapasitesini geliştirdiği özel bir sistem olarak da tanımlanmaktadır. Bu sistem bireyin içsel eğilimlerinin içinde yaşadığı ortam tarafından şekillenip, içinde büyüdüğü çevrenin kültürel, akademik ve sosyal öğeleri tarafından etkilenmektedir (Whedon, 2007). Steiner'in eğitim ile ilgili düşüncelerinin arkasında antroposofinin olduğunu anlayabilmek için Steiner'in "üç kat insan" olarak bahsettiği prensiplere değinmek gerekmektedir. Steiner'in "üç kat insan" ile ilgili açıklamaları ilk kez 1909 yılında yayımlanan *Education of the Child in the Light of Anthroposophy (Antroposofi Işığında Çocuğun Eğitimi)* (1965) adlı kitabında yer almıştır. Steiner (1965) üç kat insan ile ilgili açıklamalarını şöyle ifade etmektedir; insanın bedeni, ruhu ve ruhun ana fonksiyonları olan istek, hissetme ve düşünme ile olan ilişkisini kapsar. Steiner (1965), doğum ile yedi yaşına gelene kadar olan süre içerisinde çocuk için son derece önemli olan uzuv sisteminde, isteğin temel oluşturduğuna inanmaktadır. Bilişsel gelişimin aceleye getirilmesiyle istek bu esnada sıkıştırılır ise, düşünce sürecinde yıkıcı bir güç meydana gelecektir. İradenin gelişmesinin ardından, ilk yıllar içerisinde düşünmek değil, hissetmek gelişecektir. Yalnızca her bir çocuğun içindeki isteğin ve hissetmenin gelişmesinin ardından bilinç ile ilgili olan düşünce süreçleri sağlıklı olarak ortaya çıkabilir (Harwood, 1979).

Steiner (1965, 1993, 1995), öğretmenlerin entelektüel gelişime gösterdiği önem kadar yaratıcılığa ve ahlaki yargılara da önem göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle öğrencilerin fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını dengeleyecek bütünsel bir eğitim sunulacağını ifade eder. Bu durumda her bir çocuğun farklılıkları takdir edilecek ve çocuk kendi ilgileri doğrultusunda, kendi hızında gelişebilecektir. Steiner (1995), öğrencilerin güzelliğe, iyiliğe ve doğruluğa karşı saygısını uyandıracak, benzersiz bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ile akademi ile sanatı bütünleştirecek bir eğitim programı geliştirilmesini önemsemektedir. Böyle bir eğitim programının ve eğitim şeklinin, daha ahlaki ve sosyal reformlara ihtiyaç duyulan bir dünyada daha insanı bir topluluk yaratacağını düşünmektedir.

### **Waldorf Yaklaşımının İlkeleri**

Steiner çocuk gelişimi ile ilgili birçok konuşmasında, çocukların insanlığa özgü üç özelliği edinmesinin öneminden bahsetmekte ve gelişimlerinde meydana gelen doğal bir sıralamanın onların dik yürümesine, konuşmasına ve düşünmesine sebep olduğunu vurgulamaktadır (Salter, 1987). Çocuk kendi isteği ile her gelişim alanında ilerleme kaydederse, hem dış dünyayla hem de ruhani dünyayla doğal bir şekilde ilişki kurar (Easton, 1989). Çocuk konuşmayı öğrendikten sonra düşünmeye de başlar ve kendini diğerlerinden ayrı bir birey olarak görerek üç yaş civarında kendine "ben" demeye başlar (Almon, 1992; Harwood, 1979). Steiner, bunun bir çocuğun hayatındaki ilk dönüm noktası olduğunu ve çocukların kendilik bilincine varmaları ile ilk anılarının oluşmaya başladığını söyler (Easton, 1989).

Steiner düşünceleri doğrultusunda Waldorf okullarının yapılanması için şu temel ilkeleri belirlemiştir (Steiner, 1995; Gürkan ve Ültanır, 1994):

1. Sosyal sınıf, etnik köken ve inanç bakımından herhangi bir ayırım yapılmaksızın tüm çocuklar bu eğitim sisteminden yararlanma hakkına sahiptir.
2. Waldorf okulları ekonomik ve politik olarak devletten bağımsız olmak zorundadır. Bu bağımsızlık, Waldorf okullarında demokrasi anlayışının uygulanması için zorunluluk olarak kabul edilmelidir.



3. Waldorf okulları bir yönetici tarafından değil, bizzat uygulamaları gerçekleştiren öğretmenler tarafından yönetilmelidir.
4. Waldorf okulları toplumsal öğeleri içinde barındırmalı ve çocuğun gerçek yaşantısıyla ilişkili olmalıdır.
5. Çocukların bireysel farklılıklarına saygı gösterilmeli ve her çocuğun potansiyeline ve gelişim düzeyine göre eğitim programı düzenlenmelidir.
6. Çocuğun eğitimi her yıl farklı öğretmen ile değil, aynı öğretmen ile devam etmelidir. Bu sayede öğretmen çocuğun gelişimini takip edebilir ve çocuğa uygun eğitim programı hazırlayabilir.
7. Waldorf okullarında değerlendirme çocuğun gelişimsel olarak dikkatli bir şekilde gözlemlenmesini gerektirir. Bu gözlemler doğrultusunda öğretmen çocuğun gelişim alanlarına göre düzenlemeler yapmalıdır. Klasik değerlendirme araçları kullanılmamalı ve boylamsal gözleme dayalı değerlendirmeler rapor halinde her bir çocuk için ayrı ayrı hazırlanmalıdır.
8. Waldorf okullarında çocuğun gelişimi bütünsel olarak ele alınmalı ve tüm gelişim alanları desteklenmelidir.

Benlik bilincini geliştirerek çocuğun gerçek potansiyelini özgür bırakmak böylece çocuğun potansiyelinin en üst aşamasına gelerek insanlığın ve dünyanın yararlı bir unsuru haline gelmesi ise Waldorf eğitiminin en genel ilkesidir (Schmitt-Stegman, 1997).

### **Okulöncesi Dönemde Waldorf Eğitimi**

Çocuğun 0-6 yaş dönemini kapsayan okulöncesi çağında, etrafındakileri ve yetişkinleri taklit etmeye yönelik doğal davranışlarına karşı çok hassas ve bilinçli olan bir eğitim alması çok önemlidir. Steiner'a göre, okulöncesi dönemdeki çocuklar dünyayı içine çeken ve gördüklerini kopyalayan "duygu organlarıdır" (Carlgren, 1993). Anaokulu bir sınıf olarak değil, anaokulu öğretmenin çocukların hayal gücünü ve hayal dünyasını geliştirebileceği zengin olanaklar sağlayan bir oyun odası olarak görülür (Grunelius, 1991). Waldorf okulöncesi sınıflarında ve anasınıflarında meydana gelenler aslında faaliyette bulunmak açısından "nefes alıp verme" olarak görülmektedir (McDermott, 1984). Bu "nefes alıp verme" olarak tanımlanan hareket, sınıfta çocuklar oyun oynarken öğretmen(ler) ise yemek pişirmek, dikiş dikmek, yün sarmak, boya yapmak ve resim çizmek gibi faaliyetler yaparken ortaya çıkmaktadır. Çocukların her sabah serbestçe gelip, öğretmenin yapmakta olduğu faaliyete katılmasına izin verilmektedir. Bu hem öğretmenin yardımcı olmasıyla olabilir hem de çocukların o faaliyete katılmayı kendi istemesiyle olur. Çocuklar boya yapmayı, dikiş dikmeyi, yemek yapmayı, vb. tamamladıktan sonra, öğretmenler tarafından müdahale edilmeden oyun oynamaya dönebilirler. Ortalama oynama süreleri, altmış ile doksan dakika arasında sürer. Ayrıca her sabah çocuklara ya hikaye, ya şiir okunur ya da çocuklar şarkılar söyleyip hikayeler canlandırabilirler (Grunelius, 1991).

Waldorf okulöncesi eğitim yaklaşımında çocukların öğretmen liderliğinde grup aktivitelerine katılmaları da beklenmektedir. Bir gün içerisinde çocukların bütünsel gelişimi dikkate alınarak program hazırlanmakta ve bu program drama, sanat, müzik gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Sınıf içerisinde hem karma yaş, hem de tek yaş grubu ile çalışmalar yürütülebilmektedir (Grunelius, 1991).

### **Waldorf Yaklaşımında Eğitim Ortamı**

Steiner, çocuklar tarafından kullanılan sınıf, bahçe ve diğer yapı alanlarını kapsayan ortamı "*ilk öğrenme alanı*" olarak ele almaktadır. Oyun odasının estetiği, genel "hissetme/sezme" öğrenme alanında anahtar rol oynar ve bu durum çocukların ilgileri ile gelişimsel ihtiyaçlarına uygun yapıdadır.

Waldorf okulöncesi eğitim ortamı çocukların güzellik ve düzen duygularını destekler (Williams ve Johnson, 2005). Steiner, çocukların büyük ölçüde çevrelerine duyarlı olduklarını, beş duyuları ile çevre hakkında bilgi sahibi olduklarını ve vücutları ile deneyim kazandıklarını belirtmektedir. Bu sebeple, Steiner özellikle duvarların rengi, sınıf materyalleri ve mobilyaları gibi konular üzerinde durmaktadır. Steiner, okulöncesi eğitim ortamlarının duvarlarının, duvar kağıdı kullanılmadan sade renklerle boyanmasını önermektedir. Renkler Waldorf yaklaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, aşırı parlak renkler fazla harekete geçirici, gri ve kahverengi tonlar kasvetli, sade renkler sıcak bir etki yaratabilir. Waldorf yaklaşımında sınıflar, tasarımı ve işlevleri ile evin devamı hissini uyandırmaktadır. Günlük işlerle de aile ve toplum yaşantısının ritmini sağlayan geleneksel bir ev ortamının yerine geçen bir atmosfer yaratılmaktadır (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf okullarında anaokulları evin bir uzantısı olarak algılanır ve anaokulu ile ev arasında tutarlılık sağlanması amaçlanır. Sınıflarda genellikle çocukların günlük yaşam becerilerini kazanabilecekleri ahşap mutfak alanı, çocukların boyutlarına uygun ahşap sandalyeler, masalar ve sıralar bulunmaktadır (Stehlik, 2008). Waldorf yaklaşımında kreş odasındaki ve anasınıflarındaki materyallerin çoğu yumuşak ve el yapımıdır. Örneğin, genellikle öğretmen tarafından yapılmış pelüş hayvanlar, cüceler ve elfler eğitim ortamında yer alır (Grunelius, 1991; Richards, 1980). Bu materyaller çocukların hayal güçlerini bastırmayacak kadar basittir, çocukları oyuna çekmek amaçlıdır. Waldorf anaokullarında bulunan materyaller; genellikle cilalı tahta parçaları, ipek ve pamuklu kumaşlar, ip yapılacak yün, taşlar ve kumdur. Odada genellikle ahşap bir mutfak alanı da vardır. Çocuklar, yemek pişirme yöntemlerini denemede, uykuya yatma alışkanlıklarını kazanmada ve oyun esnasında bebeklerle oynama veya küçük hayvanların bakımını üstlenmeleri sırasında hayatlarındaki yetişkinleri taklit ederler (Richards, 1980).

### **Waldorf Yaklaşımında Öğretmenin Rolü**

Waldorf yaklaşımında öğretmen eğitimi Rudolf Steiner'in derslerine ve yazılarına dayanmaktadır (Williams ve Johnson, 2005). Waldorf öğretmeni olabilmek için en az bir lisans programı mezunu olarak Waldorf Öğretmen Yetiştirme Enstitüsüne başvurmak ve 1060 saatlik sertifika programını başarı ile tamamlamak gerekmektedir. Waldorf Öğretmeni Sertifika programı, Steiner'in öğretileri, çocuk gelişimi, Waldorf yaklaşımı ve öğretmenin kültürel gelişimine odaklanan bütüncül bir programdır. Bu süreç Waldorf öğretmen adayının teorik eğitimi, Waldorf okullarında gözlem ve Waldorf okullarında uygulamayı kapsamaktadır. Bu süreci başarı ile tamamlayan Waldorf öğretmen adayları sertifikalarını alarak öğretmenlik yapabilmektedir (Wessling, 2005). Steiner, öğretmen olarak tanımlanan kişilerin kendi rollerini büyük bir heves ile kabul etmelerinin gerektiğini ileri sürer. Ona göre herkes öğretmen olamaz, fakat öğretmen olmayı seçen kişilerin aldıkları sorumluluk konusunda doğru kararı vermiş olmaları gerekir. Öğretmenin hevesini hisseden çocuk da aynı hevesi taşıyacaktır. Öğretmenin bir diğer görevi de, eğitimini üstlendiği çocukları fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan korumaktır (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf yaklaşımına göre, gerçek eğitim, okul tamamıyla beden-ruh ilişkisinden esinlenmediği ve insanın üç katlı doğasına yönelik çalışmadığı sürece sonuç vermez (Easton, 1989). Bunun nedeni, çocuğun ruh-ruhani varlığının yalnızca birey hazır olduğunda ve yetenek gösterdiğinde gelişmesidir. Bu nedenle Waldorf eğitimcileri, ancak bundan sonra çocukların dünyaya hazır, egosu güçlü ve kendine yetebilen bir insan olduğuna inanır (Querido, 1987; Richards, 1980). Bu duruma antroposofik açıdan bakıldığında, Waldorf öğretmenleri çocukların çoğu tarafından eğitimciden daha farklı algılanır. Öğretmen aynı zamanda bir düşünür, bilim insanı, şair, sanatçı, müzisyen ve çevrecidir (Edwards, 2002). Waldorf öğretmenin işi, çocuğa varoluşunun maddi ve manevi gerçeklerine ve dünyevi

varlığına, bunlardan en büyük faydayı sağlayacak şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Ogletree, 1996). Waldorf öğretmeni çocuğun gelişimini anlamaya gereksinim duymaktadır. Öğretmenler aynı zamanda Steiner'in çocuğa bakış açısı, çocuklarla çalışma ve onları anlama yolu ile benzer davranışlar göstermeye gereksinim duymaktadırlar (Stehlik, 2008). Waldorf öğretmenleri okul öncesi eğitim kurumlarında doğrudan yönerge vermeyi bir öğretim metodu olarak kullanmazlar. Öğretmenler bu yöntemi, çocuğun katılımını sağlamada olumsuz bir etki yaratan bir yöntem olarak değerlendirmektedirler. Waldorf öğretmenleri, çocukları kendi keşifleri için cesaretlendirirler. Waldorf öğretmenleri çocuğa keşfetme isteğini ve dünyayı oyun yolu ile nasıl keşfedeceklerini öğretirler (Williams ve Johnson, 2005). Waldorf anaokuluna giden çocuklar, yetişkin olmak için acele ettirilmeyen çocuklar olarak görülmektedir (Richards, 1980). Bilgiler, şarkılar söyleyerek ve hareketli oyunlar oynanarak öğrenilmektedir, çocuklara resmi şekilde okuma ve yazma öğretilmez (Richards, 1980). Waldorf öğretmenleri için çocukların anaokulu deneyimlerinin ilkokul deneyimlerinden çok daha farklı olması çok önemlidir (McEldowney, 1997). Bu nedenle, çocukların çocuk olmasına izin verilir ve matematik, okuma ve yazı yazma istekleri birinci sınıfa giderken içlerinde olur.

### **Waldorf Yaklaşımında Ailenin Rolü**

Waldorf yaklaşımında aile ve eğitim iç içedir. Waldorf yaklaşımı ailelerinin çocuğun gelişimindeki rolünü bilir. Bu yüzden okul- aile ilişkileri oldukça sık ve güçlüdür. Aileler için bilgi toplantıları düzenlenir, öğretmenler ailelerin evde televizyonu ne kadar izleyip izlemediklerini takip eder, ev ziyaretleri yapar, aile eğitim hizmetleri sunar (Gürkan ve Ültanır, 1994). Waldorf anaokullarında aile katılım çalışmalarının sürdürülebilir olması için aileler ve öğretmenler arasında bir komite kurulmaktadır. Ailelerin özellikle oluşturulan bu komitelerde görev almaları beklenmektedir. Ailelerden oluşan "okul aile konseyi", ailelerin ihtiyaçlarını belirleme ve Waldorf okulunda etkili bir çalışmanın yürütülmesi için tartışma formunu oluşturma, ebeveynlerin sorularına yanıt bulma, ebeveynleri okula katkı sağlamaları için teşvik etme, ihtiyaç duyan ailelere evde destek sunma, Waldorf yaklaşımının temel ilkelerini benimseme, okulda gerçekleştirilecek festival ve etkinliklere ebeveynleri katma gibi sorumluluklara sahiptir (www.whywaldorfworks.org, 2015).

Waldorf öğretmenleri, ailelerin çocukları için seçtikleri ve belirledikleri hedefler ile ilgili olarak, Waldorf yaklaşımının amaç ve ilkeleri doğrultusunda aileleri eğitmektedirler. Öğretmenler ayrıca aileleri ve çocukları ev ortamında gözlemlenmeyi yararlı bulurlar ve sıklıkla bunu uygularlar (Williams ve Johnson, 2005). Alternatif eğitim yaklaşımlarında okuldaki uygulamalar ve aile içindeki yaşantının tutarlı olması önem taşımaktadır. Bu noktada Waldorf yaklaşımında da ailelerin, Waldorf yaklaşımının felsefesini benimsemiş olmaları ve yaşantılarını bu felsefe çerçevesinde şekillendirmiş olmaları gerekmektedir.

Dünya genelinde günümüz eğitim sistemine bakıldığında, ülkelerin mevcut (geleneksel) eğitim uygulamaları dışında alternatif olarak farklı eğitim modelleri uygulandığı görülmektedir. Waldorf yaklaşımı da dünya genelinde yaygın bir şekilde uygulanan alternatif eğitim yaklaşımlarından biridir. Türkiye'de yeni oluşum gösteren bu eğitim yaklaşımı ve felsefesi ile ilgili ülkemizde yapılan detaylı bir araştırma bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışmada bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin de Waldorf yaklaşımının felsefesini içselleştirilmiş olmaları, içselleştirilen felsefenin, o kişinin eğitime yönelik bakış açısını da etkilemesi ve aynı şekilde bu okullara çocukları devam eden ebeveynlerin de yine aynı doğrultuda yaklaşımın felsefesi ile paralellik gösteren bir eğitim anlayışlarının olması beklenmektedir. Çalışmanın amacı; yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi bir olgu hakkında daha derin ve bütünsel bilgi sağlaması nedeniyle seçilmiştir (Cresswell, 2003). Nitel araştırma yapanlar çalıştıkları konunun doğal ortamlarında derinlemesine araştırma yaparak insanların araştırılan olguya getirdikleri anlamları anlamaya ve yorumlamaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 2008).

Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır. Bütüncül tek durum deseninin kullanım alanlarından biri de daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlardır. Böyle durumların çalışılması da, daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmanın problemine dayalı olarak çalışma grubu seçilirken bazı seçim ölçütleri göz önünde bulundurulur. Nitel araştırmalarda örnekleme için seçilen yöntem olasılıksız örneklemedir ve bunun en yaygın biçimi de amaca yönelik ya da amaçlı olarak tanımlanır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, içgörü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 1998). Patton (2002) “amaçlı örneklemin mantık ve gücünü bilgi bakımından zengin durumları kapsamada yattığını” belirtir. Bilgi açısından zengin durumlar araştırmacının amacı için kritik öneme sahip konular hakkında çok şey öğrenebilecek durumlardır ve bu yüzden terim amaçlı örneklemedir” (Merriam, 2013). Bu çalışmada da buna uygun olarak örneklem belirlenmiştir.

Dünya genelinde, ağırlıklı olarak okulöncesi düzeyinde olmak üzere, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde Waldorf yaklaşımının uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Türkiye’de de, kimi okulöncesi eğitim kurumlarında Waldorf yaklaşımı uygulandığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımı uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Waldorf yaklaşımının sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını uyguladıkları görülmüştür. Yapılan bu görüşmeler sonucunda İstanbul’daki bir anaokulunun Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim verdiği belirlenmiştir. Belirlenen bu anaokulu IASWECE (International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education) kapsamında sertifika programına devam etmektedir. Akreditasyon sürecinin 3. yılında bulunan kurum her yıl düzenli denetleme süreci geçirerek sertifika programını tamamlama yolundadır. Bu nedenle yapılan bu araştırma İstanbul’da bulunan ve IASWECE (International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education) bağlı olarak akreditasyon sürecine devam eden bir anaokulunda yürütülmüştür.

## Katılımcılar

Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak anaokulunda görev yapan 1 yönetici, 3 öğretmen ve çocukları bu okula devam eden 14 ebeveyn (5’i erkek, 9’u kadın) katılmıştır.

## *Katılımcıların Özellikleri*

Çalışma grubunda yer alan yönetici (erkek) iki yıllık mesleki deneyimine sahip ve üniversite mezunudur. Öğretmenlerin tümü üniversite mezunudur ve 1 öğretmen uluslararası Waldorf Eğitmeni

sertifikasına sahiptir, diğer 2 öğretmen ise eğitim alma aşamasındadır. Görüşmeye katılan velilerin tümü üniversite mezunudur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yönteme uygun araç kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, görüşme formlarıdır. Katılımcıların okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış, hazırlanan görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot çalışma yapılmış ve soruların işlevselliğine bakılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından görüşme formları son şekli ile katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar katılımcılara bireysel olarak uygulanmıştır. Yüz yüze görüşme imkanı olmayan dokuz ebeveyn ile de elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve veriler elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı elde ettiği verileri irdeleyerek, bu verileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır (Creswell, 2003). Üç tür kodlama biçimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006): 1. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama; 2. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama; 3. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama. Bu araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Veri analiz yönteminde bir yöneticinin, öğretmenin ve ebeveynin görüşme transkripti iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları karşılaştırılmış ve yapılan kodlamalar görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre uyum sağlanmıştır (% 92).

### **Bulgular**

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

#### **Anaokulunun Misyonuna İlişkin Görüşler**

##### ***Anaokulunun Misyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri***

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde, anaokulunun misyonu ile ilgili yönetici görüşü 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğayla iç içe bir eğitim sunmak, (2) Waldorf yaklaşımını uygulamak, (3) kişisel gelişimi desteklemek şeklindedir. Yönetici, anaokulunun misyonu ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Asıl amaç çocuğun kendini keşfetmesine yardımcı olmak. Doğayla birebir ilişki içerisinde olmasını sağlayarak, doğanın sunduklarının farkında olmasını sağlamak. Waldorf yaklaşımını kültürümüze en uygun şekilde



uygulamak. Ticari kaygıdan uzak eğitimin özünü benimseyerek çalışmalar yapmak. Çocuğun ruhuna, aklına ve kalbine dokunarak onun gelişimine destek olmak.”

### **Anaokulunun Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları anaokulunun misyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 3 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğayla iç içe bir eğitim sunmak, (2) Waldorf yaklaşımını uygulamak, (3) kişisel gelişimi desteklemek şeklindedir. Bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Anaokulunun Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kodlar	N
Doğayla İç İçe Bir Eğitim Sunmak	Doğayla bütünsel ortam yaratmak	2
	Çevre bilincini aşılacak	
Waldorf Yaklaşımını Uygulamak	Waldorf yaklaşımını uygulamak	2
	Uygulandığı ülkenin kültürüne adapte edilmiş sistem yaratmak	
Kişisel Gelişimi Desteklemek	Çocukların özünü geliştirmek	3
	Çocukların kendilerini keşfetmelerini sağlamak	
	Çocuğun gelişimini sağlamak	
	Çocuğu olgunluk seviyesine ulaştırmak	

Öğretmenler, çalıştıkları anaokulunun misyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

“En önemli amacı Waldorf yaklaşımını en iyi şekilde uygulayabilmek. Bunu yaparken bulunduğu kültürden kopmadan toplumun değerlerine uygun bir şekilde adapte edilmiş bir sistem yaratabilmek. Bir diğer amacı çocukların özünü geliştirebilmek ve doğayla bütünsel bir şekilde onların kendilerini keşfetmelerini sağlamak.”

“Çocuklara çevre bilincini kazandırmak öncelikli amacı bence. Doğallık da bunun en büyük göstergesi. Onun haricinde çocuğun kendini keşfetmesini, benliğini, özünü keşfetmesini sağlamayı amaçlıyor. Waldorf yaklaşımına uygun bir eğitim sistemi uygulamayı hedefliyor ve bunun için çalışıyoruz.”

“Çocuğu vücut beden ve ruh anlamında geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu üç öge birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Ve doğru olgunluk seviyesine ulaşabilmeleri için tüm bu öğelerin gelişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir.”

### **Anaokulunun Misyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri**

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği anaokulunun misyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğayla iç içe bir eğitim sunmak, (2) Waldorf yaklaşımını uygulamak, (3) kişisel gelişimi desteklemek, (4) özgürlükçü bir eğitim anlayışına sahip olmak, (5) bireyin mutluluğunu sağlamak ve (6) hayata hazırlamak şeklindedir. Bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Anaokulunun Misyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri*

Kategori	Kodlar	N
Doğayla İç İçe Bir Eğitim Sunmak	Doğal ortam yaratmak	14
	Doğa ile iç içe bir ortam yaratmak	
	Doğal bir süreç yaşatmak	
	Doğa ile uyumlu birey yetiştirmek	
	Doğa sevgisini geliştirebilmek	

**Tablo 2 (devam)**

	Doğal bir yaşam sunmak Doğayla iç içe bir eğitim sunmak Doğaya duyarlı insanlar yetiştirmek Çocukların içindeki saflığı korumak	
Waldorf Yaklaşımını Uygulamak	Waldorf Yaklaşımına uygun eğitim vermek (	5
Kişisel Gelişimi Desteklemek	İnsanın içindeki potansiyeli ortaya çıkarmak İçteki gücü açığa çıkarmak Bireysel gelişimi desteklemek	4
Özgürlükçü Bir Eğitim Anlayışına Sahip Olmak	Özgür bir ortam sunmak Çocuğun kendisinin keşfetmesini sağlamak Katı otoriteden uzak eğitim vermek Kendine güvenen bireyler yetiştirmek Çocuk kalmalarına izin vermek	8
Bireyin Mutluluğunu Sağlamak	Mutlu bireyler yetiştirmek Esnek, mutlu ve huzurlu bir ortam sunmak	2
Hayata Hazırlamak	Gerçek hayata hazırlamak	1

Ebeveynler, çocuklarının devam ettiği anaokulunun misyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

“Bence asıl hedefi çocukların mutlu bireyler olarak yetişmesini sağlamak. Ayrıca onlara doğal bir ortam yaratmak. Bu yüzden tüm oyuncaklar doğal materyallerden oluşuyor. Yiyecekleri bile organik. Bu nedenle çocuğun doğal yapısıyla uyumlu bir okul olmayı hedefliyor bence.”

“Bir kere öncelikle özgür bir ortam sunabilmek. Doğa ve doğallık da çok önemli bu okulda. Çocuklara doğayı doğal bir şekilde öğretmek amacı var bence. Yani çocuk doğayla doğallıkla içiçe oluyor ve kendisini de bu şekilde yetiştiriyor.”

“Nisan İmece biraz farklı bir okul. Waldorf'u uyguluyor. Bu doğrultuda bazı amaç ve hedefleri var bence. Çocukların doğal bir ortamda bulunması öncelikli amacı. Doğayla birlikte olmaları ve doğayı anlamalarını sağlamayı hedefliyor.”

“Bu anaokulunda her şey doğal öncelikle. Tüm oyuncaklar malzemeler doğal. Bahçe doğal. Yemekler doğal. Yani bence öncelikli amacı doğal bir yaşam sunmak. Çocukların doğal bir yaşamda doğal bir şekilde gelişimlerini desteklemeyi amaçladığını düşünüyorum.”

“Çocukları gerçek hayata hazırlamayı ve bu süreçte çocukların kendi içlerinde bulunanı içlerinden doğanı keşfetmelerini sağlamayı amaçlıyorlar bence. Doğa ve doğallık da çok önemli. Bu konuda da duyarlı insanlar yetiştirmeyi amaçlıyor diyebilirim.”

“Bu okulun amacı bence çocukların içindeki o saf duyguyu korumak. Kendine güvenen bireyler yetiştirebilmek. Waldorf pedagojisini uygulayabilmek ve çocukları da bu yönde yetiştirebilmek.”

## **Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Görüşler**

### **Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri**

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde, çalıştığı anaokulunun vizyonu ile ilgili yönetici görüşü 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, (2) öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek, (3) saygılı bireyler yetiştirmek şeklindedir. Yönetici, çalıştığı anaokulunun vizyonu ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Çocuğun özüyle barışık, ruh ve akıl bütünlüğüne sahip bireyler olacağını düşünüyorum. Kendisine duyduğu saygıyı, doğaya ve diğer insanlara da gösterebilecek gelişime sahip olacaklarını düşünüyorum. Etraflarında olan bitene daha farklı gözlerle bakabilecek kapasiteye sahip olacaklarını düşünüyorum.”

### Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları anaokulunun vizyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 2 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler (1) doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, (2) öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek ve (3) kendine güvenen inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmek şeklindedir. Bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kodlar	N
Doğa Sevgisi- Saygısı Olan Bireyler Yetiştirmek	Doğaya saygılı bireyler yetiştirmek	2
	Çevre bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek	
Öz Farkındalığı Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	Özünü bilen bireyler yetiştirmek	3
	Kendini bilen bireyler yetiştirmek	
	Öz farkındalıkları gelişmiş bireyler yetiştirmek	
	Kendini ve çevresini tanıyan bireyler yetiştirmek	
Kendine Güvenen İnişiyatif Alabilen Bireyler Yetiştirmek	Karar verebilen bireyler yetiştirmek	2
	Kendine güvenen bireyler yetiştirmek	

Öğretmenler, çalıştıkları anaokulunun vizyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

“Bizim çocuklarımız doğaya saygılı bireyler olarak yetişiyorlar. Özlerinin nereden geldiğini, doğanın onlara neler sunduğunu biliyorlar. Bizler onları kendilerini keşfetmeleri için teşvik ediyoruz. Kendi kararlarını veren bireyler olmaları için destekliyoruz. Eğer başarılı olursak bu kazanımlara sahip olacaklardır.”

“Çevre bilinci gelişmiş ve kendini bilen insanlar olmaları.”

“Öz farkındalıkları gelişmiş bireyler olmalarını istiyoruz. Çocukların tümüyle kendilerini ve çevrelerini tanımalarını sağlamaya çalışıyoruz. Ancak bu sayede kendine güvenen, kendini hayatın odağına alan, bireysel gelişimi yüksek bireyler yetiştirilebilir.”

### Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği anaokulunun vizyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, (2) öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek, (3) kendine güvenen inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmek, (4) saygılı bireyler yetiştirmek ve (5) hayatta mutlu bireyler yetiştirmek şeklindedir. Bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

*Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri*

Kategori	Kodlar	N
Doğa Sevgisi- Saygısı Olan Bireyler Yetiştirmek	Doğaya saygı duyan bireyler	13
	Doğayı seven bireyler	
	Doğal yaşam destekçisi bireyler	
Öz Farkındalığı Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	Kendini tanıyan bireyler	3
	Hayatı bilen bireyler	
	Sahip olduklarının değerini bilen	
Kendine Güvenen İnişiyatif Alabilen Bireyler Yetiştirmek	Özgür iradeye sahip bireyler	9
	Kendi kararlarını verebilen bireyler	
	Özgürlükçü bireyler	
	Kendine güvenen bireyler	

**Tablo 4. (devam)**

	Kararlı bireyler	
Saygılı Bireyler Yetiştirmek	İnsanlara, farklılıklara saygılı Saygılı bireyler	5
Hayatta Mutlu Bireyler Yetiştirmek	Mutlu bireyler	1

Ebeveynler, çocuklarının devam ettiği anaokulunun vizyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

“Mutlu bir birey olmaları. Daha kişisel bireysel olarak yetişmeleri. Özgür iradeleri gelişmiş insanlar olmaları. Doğaya saygı duyan bireylere dönüşmeleri.”

“Doğaya ve diğer insanlara saygılı bireyler olacaklardır. Sahip olduklarının kıymetini bileceklerdir.”

“Kendini tanıyan, doğayı seven bir çocuk olacaktır.”

“Hayatı bilen, kararlı, karar verebilen, doğal yaşama önem veren bireyler olmaları.”

“Farklı bir sistemin içinden gelecekleri için bence birçok kazanımları olacak. Onlara doğa sevgisi aşılanmış olacak. Bireysellik aşılanmış olacak.”

“Bence bu okulun özellikleriyle paralel olacak. Yani doğaya önem veren bir okul olduğu için doğaya saygılı bireyler yetişecek.Özgür iradesi yüksek bireyler olacaklar ki şimdiden kendi kararlarını vermeye alıştı. Farklı insanlara yada düşüncelere saygılı olacaklar.”

“Her evreyi doğru bir şekilde yaşamış olacaklar. Doğal bir çocukluk geçirmiş olacaklar. Doğaya aşık bireyler olacaklar.”

## **Waldorf Anaokulunu Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşler**

### ***Yöneticinin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri***

Araştırmaya katılan yöneticinin Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşü 1 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategori, farklı bir eğitim sistemine sahip olması şeklindedir. Yönetici, Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Kendim de Waldorf eğitimi tamamladığım için, yurt dışındaki derneğe başvurduk onlar Türkiye’de 2 yıl boyunca eğitim verdiler ve sonra İsrail’in bir köyünde staj yaptım. Ardından burayı o dönemde açmıştık zaten birlikte.”

### ***Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri***

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 1 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategori, farklı bir eğitim sistemine sahip olması şeklindedir. Bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

### ***Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri***

Kategori	Kodlar	N
Farklı Bir Eğitim Sistemine Sahip Olması	Waldorf yaklaşımını uyguluyor olması Geleneksel sistemden farklı olması	3

Öğretmenler, Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Daha önce çalıştığım kurumda bir şeylerin yanlış gittiğini biliyordum. Daha sonra yolum Waldorf’la kesişti ve aradığım şeyi bulduğumu hissettim. Waldorf yaklaşımı sadece çocuklar için değil benim için de çok önemli ve gerektiği. Bu macerada kendimi yeniden keşfediyorum. Hayata daha farklı bir pencereden bakıyorum. Çocuklara kazandırdıklarının da çok önemli şeyler olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden bu okuldayım.”

“Geleneksel sistemin dışında birşeyler yapılıyor burada. Ben bunun çocuklar için daha iyi olduğunu düşünüyorum. O yüzden burada çalışmayı tercih ettim.”

“Türkiye’de bu oluşumun başladığını öğrendiğimde ben de bu oluşumun içinde olmak istedim. Waldorf dünyası özellikle de yeni oluşum gösteriyorsa güçlü bir ruha sahip oluyor. Mücadele etmek gelişmek geliştirmek çok anlamlı. Bu nedenle bende buradayım.”

### ***Ebeveynlerin Waldorf Anaokuluna Çocuklarını Göndermeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri***

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarını Waldorf anaokuluna göndermeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 5 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) farklı bir eğitim sistemine sahip olması, (2) okulun özellikleri, (3) yakınlık, (4) yaşayış şekline uygunluk ve (5) yolların kesişmesi şeklindedir. Bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.**

*Ebeveynlerin Waldorf Anaokuluna Çocuklarını Göndermeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	N
Farklı Bir Eğitim Sistemine Sahip Olması	Farklı bir sistemi olması	4
Okulun Özellikleri	Özgür bir ortama sahip olması Karma yaş grubu olması Serbest bir sisteme olması Katı otoriteden uzak olması Vejetaryen olması İçten doğana önem vermesi Doğal olması Teknolojiden uzak olması	10
Yakınlık	Eve yakın olması	8
Yaşayış Şekline Uygunluk	Yaşayış şeklimize uygun olması	2
Yolların Kesişmesi	Yolların kesişmesi	1

Ebeveynler, Waldorf anaokulunu tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Esasından Waldorf okulu olması öncelik değildi bizim açımızdan ama çocukları serbest bırakan, günümüz anaokullarında görülen didaktik ve biraz daha belli bir tarafa yönlendirme sisteminin olmadığı bir sistem olduğu için burayı seçtik.”

“Farklı bir sistem arayışımızın sonucunda bu okulu seçtik. Şuan uygulanan yöntemler dışında bir şey aradık ve bulduk. Bir de vejetaryeniz. Vejetaryen bir okul olması bizim için önemli bir kriterdi.”

“Bizim hayatımıza ve yaşayış şeklimize uygun olması en başında. Ayrıca dışarıdan herhangi bir şey empoze etmemesi içeriden doğana önem vermesi.”



“Benim için Waldorf merak uyandırıcı bir felsefe. Burada daha çocuğum yokken bazı seminerlere katılmışım. Almanya’da yaşadım uzun yıllar oradan da biliyordum az çok. Çocukları daha özgür yetiştiren bir anlayışa sahip. İlk tercih nedenim de bu oldu.”

“Farklı bir okul burası. Her şey doğal ve çocuklar katı bir disiplinden uzaklar.Kendi kararlarını kendileri verebiliyor burada.Evimize de yakın. Bu nedenlerle tercih ettik diyebilirim.”

“Waldorf’u seminerlerden dinlediğim kadarıyla biliyorum. Ama sadece Waldorf olduğu için göndermiyorum. Bunun içinde yer alan öğeler çok anlamlı. O ruhani bakış açısı çok anlamlı bence. Çocukların temiz kalmasını sağlıyor.Onları doğayla içiçe tutuyor. Özlerini korumalarına yardımcı oluyor. Her şey çok doğal bu okulda.Çocuklar emir eri gibi kullanılmıyor. O yüzden bu anaokulunu tercih ettik.”

### ***Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarına Göre Farklı Yanlarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri***

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarına göre farklı yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğallık, (2) özgürlük, (3) eğitsel anlayış/ yaklaşım eğitim anlayışı ve (4) yönetsel anlayış/ yaklaşım şeklindedir. Bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**

*Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarına Göre Farklı Yanlarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri*

Kategori	Kodlar	N
Doğallık	Doğallık	14
	Plastik yok	
	Teknoloji yok	
	Bahçe saati önemli	
Özgürlük	Daha esnek günlük akış	12
	Katılım çocuğa bağlı	
	Daha özgür bir ortam	
	Çocuklar tercih hakkına sahip	
	Katı disiplin yok	
Eğitsel anlayış/yaklaşım eğitim anlayışı	Her çocuğa aynı materyal yok	5
	Çizgi film izlettirilmiyor	
	Ödül yok	
	Tehdit yok	
	Çocukların yerine etkinlik yapan yok	
	Gereksiz uyarıcı yok	
Yönetsel anlayış/yaklaşım	Okulda yönetici yok	5
	Ticari kaygı yok	
	Aileler ön planda	

Ebeveynlerin bu konudaki görüşlerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Diğer okulları açıkçası çok fazla tecrübe etmedik bu yüzden çok fikrim yok. Ama bu okula gelmeden önce birkaç okulla görüşmeye gittik.Tabiki orada biraz daha belli şeylerin belli saatleri var. Burada da var ama burada biraz daha katılmak isteyip istememe çocuğa ait bir hissiyat.Onun ne zaman buna hazır olduğunu, katılmak istediği de tamamen kendisine bağlı ve öğretmenlerin güzel bir şekilde onları yönlendirebilmesi ya da onlara ifade edebilmesiyle teşvik oluyorlar ama istemediği şekilde katılmak zorunda kalmıyor ya da dışlanmıyor.Biraz daha serbest bu anlamda çocuklar.Diğer okullarla da görüşmeye gittiğimde kızımın birlikte gittim mesela işte resim saati hemen kalemler dağıtıldı falan hadi resim yapıyoruz. Bu okulda her şey çok doğal ortamlarda oluşuyor ve bir materyal gerekmiyor artı burada herkese birer tane şundan verelim gibi bir durum da yok.”

“Mesela benim açımdan Türkiye’de çocuklarla buradaki çocukların yağmur çizimleri yağmur pantolonları ve yağmurlukları var Türkiye’de çocuklar hafif hava serinlediğinde dışarı çıkmazlar içeri kapatılırlar ama bu böyle değil her havada dışarı çıkabilir hava alınabilir ve bir şeyler yapılabilir. Öte yandan çocuklarla ilgili şu yaklaşım beni deli ediyor yani anaokuluna giden yeğenlerim de var onların anaokullarında yaptıkları çalışmalar geliyor boyama

kitaplarının yaratıcılığı öldürdüğünü düşünüyorum yok efendim bir şeyler kesiliyor ediliyor vs öğretmenler çok güzel yapıyor ve eve annecim bak sana ne yaptım diye getiriyor çocuklar. Bunun biraz çocuğu ikiye bölme alıştırdığını da düşünüyorum. Ödül sistemini de eleştiriyorum aa çok güzel yaptın aferin alkışlar yıldızlar hani çocuk zaten yapması gereken şeyi yapıyor. Yemeğini yiyor bunun için yıldızı hak etmiyor.”

“Farklı demeyelim çok tezat çünkü yani fark gibi nüans gibi bir adlandırma yapamayacağım. Çünkü tamamıyla biri 0 derecedeyse biri 180.derecede. Birbirinden inanılmaz zıt.Bunu hep dile getiriyorum çok fazla bu pedagojik sistemin içine girdiğimden beri yine de ne olursa olsun çocuğum buraya başladıktan sonra başka okullara da bakmak istedim gerçekten doğru mu yapıyorum endişesiyle.Bahçeye adım atıyorsunuz. Dünyanız değişiyor. Her şey doğal.Plastik okula girmiyor ve sizi başka bir dünyaya başka bir zaman dilimine götürür gibi. Başka bir okula ya da koleje ya da ilkokula ya da herhangi bir eğitim sürecinin verildiği binaya girdiğiniz zaman başlıyorsunuz; renkler kesit kesit verilmiş, çok fazla materyal var, uyarıcı var. Onun dışında donanım olarak söylüyorum biryle konuşma başladığınızda size ilk söylediği “yirmi dakika İngilizce otuz dakika görsel bilmem ne sanatları sonra bahçeye çıkıyoruz ama yirmi dakika bahçe” gibi hep böyle kısıtlanmış, hep böyle baskı altına alınmaya çalışılan birimler.”

“Diğer anaokullarında herşey belli zamanlara ayrılmış durumda. Şu saatte şu bu saatte bu durumu var. Ama burada öyle bir durum yok.Daha esnek bir yapısı var. Doğal malzemeler bir diğer farklılık bence.Vejetaryen bir okul burası o da büyük farklılıklardan birisi. Öğretmenlerin katı bir disiplin anlayışı yok yani çocukları idare eden konumunda değiller onlara örnek oluyolar.”

“Bir kere herşey doğal. Yedikleri yemekler, oynadıkları oyuncaklar, bahçesi, okulun kendisi herşey doğal.Onun dışında çocuklar özgürler.Yani eğer çocuğum o gün etkinliğe katılmak istemezse zorla katılması için uğraşılıyor.Bu başta dezavantaj gibi görünebilir ama kendi kararlarını vermesini sağlıyor bence.Onun dışında gün içinde çok esnekler.Ve en önemlisi çocuğum mutlu.Daha önce gittiği okulda böyle değildi ama burada gerçek bir mutluluk var. Hiç okulu yabancılamıyor oraya giderken üzülüyor onun bir diğer evi gibi.Çünkü ortam bunu sağlıyor.Okulda yönetici yok. Bence bu da okulun gayet ev havası içinde olmasını sağlıyor. En büyük farkları bunlar bence.”

“Diğer okullarda ticari kaygı çok yüksek fakat bu okulda o yok bence. Diğer okullar göz boyamak amaçlı her türlü şeyi yaparken burası doğallıktan yana. Herşey doğal.Bu okulda yönetici okulda değil. Sadece öğretmenler ve öğrenciler var. En büyük farkları bunlar diyebilirim.”

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların anaokulunun misyon ve vizyonuna ilişkin görüşlerine bakıldığında; yönetici ve öğretmenlere göre anaokulunun misyonu; “*kişisel gelişimi desteklemek*”, “*doğayla iç içe bir eğitim sunmak*” ve “*Waldorf yaklaşımını uygulamak*” olarak ifade edilmektedir. Ebeveynlere göre ise bu anaokulunun misyonunun; “*doğayla iç içe bir eğitim sunmak*”, “*özgürlükçü bir eğitim anlayışına sahip olmak*”, “*Waldorf yaklaşımını uygulamak*”, “*kişisel gelişimi desteklemek*” ve “*bireyin mutluluğunu sağlamak olarak*” ifade edildiği görülmüştür. Bir kurumun misyon ve vizyonunun belirlenmiş olması, kurumun gelişmesi açısından önemlidir. Her örgütün yazılı olsun veya olmasın bir misyonu vardır. Örgüt faaliyetlerinde, çalışanların davranışlarını şekillendiren bir misyon, örgütün sahiplerinin ve yöneticilerinin inanç, düşünce ve değerlerine göre belirlenmektedir. Misyon, bir örgütün varoluşu sebebini ve stratejik amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yol haritasını oluşturur. Genel ve stratejik amaçları aynı olan örgütleri birbirinden ayırt etmeye yarayan ve örgütün karakterini belirleyen temel özellik misyonla ortaya çıkar (Kılıç, 2010). Bu görüşler incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin okulun misyonuna ilişkin görüşlerinin Waldorf Yaklaşımı ile paralel olduğu söylenebilir.

Katılımcıların anaokulunun vizyonuna ilişkin görüşlerine bakıldığında ise; yönetici ve öğretmenlerin anaokulunun vizyonu hakkındaki görüşleri şu 3 kategoride toplanmaktadır; “*doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek*”, “*öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek*” ve “*saygılı bireyler yetiştirmek*”tir. Ebeveynler ise bu üç kategoriye ek olarak anaokulunun vizyonunu “*hayatta mutlu bireyler yetiştirmek*” olarak da ifade etmişlerdir.Vizyon, inşa edilecek geleceği görmektir. Ancak vizyon, bu tanımlamada

olduğu kadar yalın bir şey değildir. Vizyon, bir dünya görüşünün, bir hayat felsefesinin ürünü olabildiği gibi insanlığın yüceltilmesi, doğanın korunması ve mutlu bir geleceğin inşası türünde vizyonlar da olabilir. Vizyonun, ifade edilmiş şekli bir pozitif enerji taşımalı, örgütün tüm çalışanlarını 'iyi ufuklara' yönlendirmelidir. Diğer bir ifadeyle, işletmenin vizyonu, tüm çalışanları motive etmelidir (Ertuna, 2008). Mark Lipton'a göre; vizyon geleceğe bakmalı ve işletmeler için sağlam bir temel görevi görmelidir. Vizyon amaçlar ve hedefler gibi yıldan yıla dalgalanmalar göstermez aksine kalıcı bir vaattir. Başarılı bir vizyon organizasyonlar için canlı ve parlak bir resim çizer ve geleceğe yönelik olmasına rağmen, şu anda fark edilmiş gibi şimdiki zamanda yer alır (akt. Erdoğan ve diğerleri, 2012). Anaokulunun vizyonu hakkındaki yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin daha çok çocuğu temel aldığı ve kurumun bu temel üzerine gelecek planları yaptığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada ele alınan bir diğer konu da yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin bu anaokulunu tercih etme nedenleridir. Bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin bu anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenleri farklı bir eğitim sistemine sahip olması olarak belirlenmiştir. Waldorf yaklaşımının uygulanıyor olması yönetici ve öğretmenler için bir tercih sebebi olarak görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını bu anaokuluna göndermeyi tercih etmelerinde ise okulun özellikleri ve okulun evlerine yakın olması durumlarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu noktada önemli olan okulun özellikleri kategorisi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride yer alan özelliklerden anaokulunun; özgür bir ortama sahip olması, karma yaş grubu olması, serbest bir sisteme sahip olması, katı otoriteden uzak olması, farklı bir sistemi olması, vejetaryen olması, içten doğana önem vermesi, doğal olması ve teknolojiden uzak olması gibi nedenlerin ebeveyn görüşlerinde etkili olduğu görülmektedir. Waldorf yaklaşımında anaokulu otoriter bir sınıf olarak değil, öğretmenin çocukların hayal gücünü ve hayal dünyasını geliştirebileceği zengin olanaklar sağlayan bir oyun odası olarak görülür (Grunelius, 1991). Bu noktada ebeveyn görüşlerinin Waldorf yaklaşımı ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde doğallık, özgürlük, işleyişsel farklılık ve işletmesel farklılık kategorilerinde cevaplar verdikleri görülmüştür. "Eğitsel anlayış/yaklaşım eğitim anlayışı" ve "yönetimsel anlayış/yaklaşım" kategorilerinde yer alan görüşler incelendiğinde ebeveynlerin Waldorf anaokulunun bazı belirleyici özelliklerine vurgu yapmış oldukları söylenebilir. Bu belirleyici özelliklerden bazıları şu şekilde kendini göstermektedir; "her çocuğa aynı materyal yok, çizgi film izlettilmiyor, ödül yok, tehdit yok, çocukların yerine etkinlik yapan yok, gereksiz uyarıcı yok, okulda yönetici yok, ticari kaygı yok ve aileler ön planda" özellikleridir. Yine bu görüşlerin de Waldorf yaklaşımı ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin Waldorf yaklaşımının felsefesini içselleştirilmiş oldukları söylenebilir. Aynı şekilde bu okullara çocukları devam eden ebeveynlerin de yine aynı doğrultuda yaklaşımın felsefesi ile paralellik gösteren bir eğitim anlayışlarına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yöneticinin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonlarına ilişkin görüşleri ile paralellik gösteren çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışma bulgularında, alanyazında yapılan çalışmalarda yer alan görüşlerle paralellik gösteren görüşlerin yanı sıra Waldorf yaklaşımının etkisinin de katılımcıların görüşlerinde ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçların doğrulanması için benzer araştırmaların yinelenmesi önerilir. Öneriler şu noktalarda toplanabilir:

1. Waldorf yaklaşımının uygulama sürecini içeren derinlemesine çalışmalar yapılabilir,
2. Waldorf yaklaşımı ile ilgili eğitim verdiğini duyuran diğer okullar ile de çalışma yapılarak karşılaştırmalara gidilebilir,
3. Waldorf yaklaşımı uygulayan ve uygulamayan okullarda eş zamanlı çalışmalar yürütülerek, karşılaştırmalar yapılabilir,
4. Nicel ve nitel çalışma yöntemleri bir arada kullanılarak, Waldorf yaklaşımını uygulayan okullarda eğitim alan çocukların dil gelişimi / sosyal- duygusal gelişim / psikomotor gelişim gibi farklı gelişim alanları ve gelişim düzeyleri incelenebilir.

### Kaynaklar / References

- Almon, J. (1992). *Educating for creative thinking: The Waldorf approach*. Revision, 15(2), 71-78.
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54.
- Carlgren, F. (1993). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education*. East Grinstead England: Lanth on Press.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2<sup>nd</sup> .ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (2<sup>nd</sup> .ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Easton, S. C. (1989). *Man and world in the light of anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. 4(1), 1-13.
- Grunelius, E.M. (1991). *Early childhood education and the Waldorf school plan*. New York: Rudolf Steiner College Publications.
- Gürkan, T., & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Harwood, A.C. (1979). *The way of the child*. London: Rudolf Steiner Press.
- McDermott, R. A. (1984). *The essential Steiner*. San Fransico: Harper Collins Publishers.
- Miller, R. (1992). *What are schools for? Holistic education in American culture*. Brandon, Vermont: Holistic Education Press.
- Ogletree, E. J. (1996). The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey.
- Querido, R. M. (1987). *Creativity in education: The Waldorf approach*. San Francisco: H.S. Dakin Company.
- Richards, M.C. (1980). *Toward wholeness: Rudolf Steiner education in America*. Middletown Connecticut: Wesleyan University Press.
- Salter, J. (1987). *The incarnating child*. Great Britain: Haw thorn Press.
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*. A Survey, Plus Portage, Education Resourch Information Center "ERIC" ED 415 990
- Stehlik, T. (2008). *Thinking, feeling, and willing: how Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination*. Springer Netherlands.
- Steiner, R. (1965). *The education o f the child in the light of Anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1992). *The spiritual guidance of the individual and humanity*. United States: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1994). *Theosophy*. New York: Anthroposophic Press.



- Whedon, S. W. (2007). *Hands, hearts, and heads: Childhood and esotericism in American Waldorf education*. University of California, Santa Barbara.
- Williams, C. & Johnson, J. E. (2005). *The Waldorf approach to early childhood education*. Chapter 15 (Fourth Edition). Prentice Hall, America.
- Wessling, A. B. (2005). *Running head: Life history of a Waldorf school. A case study of the life history of a Waldorf school through the lens of parental participation*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Missouri. Columbia.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş ve geliştirilmiş beşinci baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### **Yazarlar**

#### *İletişim*

Ceren KOCA, Akdeniz Üniversitesi, Manavgat Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisidir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi bölümünde doktora programına devam etmektedir. Çalışma alanları eğitimde alternatif yaklaşımlar, aile katılımı, öğretim yöntem ve teknikleri üzerinedir.

[cerenkoca@akdeniz.edu.tr](mailto:cerenkoca@akdeniz.edu.tr)

Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında aile eğitimi, okul öncesi dönemde matematik öğretimi, çocuk gelişimi konuları yer almaktadır.

[funal@akdeniz.edu.tr](mailto:funal@akdeniz.edu.tr)

## Summary

**Introduction.** The philosophical foundations of the Waldorf approach are based on the philosophy of critical idealism, known as "anthroposophy of. Social events in the late 19th and early 20th centuries and the economic and social consequences of these events; Rudolf Steiner carried out studies on the position of the individual in the newly formed social structure and made a systematic approach to these studies and introduced a different approach called daha Waldorf pozisyon (Gürkan and Ültanır, 1994).

By Steiner's account, Anthroposophical is a "spiritual science" that requires the association of inner perception and objectivity, not Stein intellectual science Ant (Richards, 1980). Steiner (1965, 1992, 1994) recalls that in his writings and lectures, the soul is different from the mind and the soul is the essence of humanity and the universe (Richards, 1980). Anthroposophics is defined as a special system in which each individual develops his own developmental capacity along with the wisdom of man. This system is shaped by the environment in which an individual's inner tendencies live and is influenced by the cultural, academic and social elements of the environment in which he / she grows (Whedon, 2007).

In order to understand that there are anthroposophics behind Steiner's thoughts on education, it is necessary to mention the principles that Steiner refers to as "three births of human beings Stein and anlay threefold human beings Stein. Steiner's account of inda three births 65 and (threefold human beings "first appeared in 1909 in his book Education of the Child in the Light of Anthroposophy (1965).

The Waldorf approach, which was created by Rudolf Steiner and started in 1919 with the first Waldorf school in Germany, spread to Austria, Switzerland, England, Sweden and all over the world after Germany. Today there are around 1200 preschool educational institutions, primary and high school practicing the world's Waldorf pedagogy. There are 80 countries in the world, ranging from South American countries, Georgia and Moldova, North Korea and Kyrgyzstan to China and Iran (Barnes, 1980; Oberman, 1997).

**Purpose.** When we look at today's education system around the world, it is seen that different educational models are applied as an alternative to the existing (traditional) educational practices. The Waldorf approach is one of the alternative education approaches widely practiced around the world. There are no new developments in Turkey showing a detailed research on our country with this educational approach and philosophy. In this study, the administrator and teachers working in these schools are expected to have internalized the philosophy of the Waldorf approach, the internalized philosophy affect the perspective of that person in education, and also the parents who continue their education in these schools are expected to have an understanding of education parallel to the philosophy of the same approach. Purpose of the study; the aim of the course is to examine the views of administrator, teachers and parents about the vision and mission of the school and their reasons for choosing these schools and the opinions of parents about the different aspects of the Waldorf kindergarten from other kindergartens.

## Method.

In this study, qualitative research method is used. The qualitative research method was chosen because it provides deeper and more holistic information about a case (Cresswell, 2003). Qualitative researches, in-depth research in the natural environment of the subject they are working to understand and interpret the meaning of the people they seek to investigate the phenomenon (Denzin and Lincoln, 2008). The

study was conducted based on basic qualitative research techniques. Basic qualitative research attempts to interpret how people understand their experiences and the process of data collection and analysis depends on the theoretical framework of the study (Merriam, 1998).

In this study, holistic single condition pattern is used. The holistic single case patterns, as the name suggests, have a single unit of analysis (an individual, an institution, a program, a school, etc.). There are examples of application of Waldorf approach in primary and secondary education levels, mainly in preschool level. In Turkey, it is stated that in some preschool education Waldorf approach is applied. As a result of the preliminary interviews conducted with schools announcing this approach, it was observed that many of them applied a mixed system and the Waldorf approach applied only the parts that were appropriate for their structures. As a result of these interviews, it was determined that a kindergarten operating in Istanbul provided training based on Waldorf approach. This kindergarten continues its certificate program under the IASWECE (International Association for Steiner / Early Childhood Education). The institution, which is located in the 3rd year of the accreditation process, is on the way to complete the certificate program by having a regular inspection process. The study was conducted on a voluntary basis with the participation of 1 manager, 3 teachers and 14 parents (5 males, 9 females) attending a Waldorf preschool in Istanbul. In the study group, the man (male) has two years of professional experience and is a university graduate. All of the teachers are university graduates and 1 teacher is awarded with the international Waldorf Trainer certificate. All of the parents participating in the interview were university graduates.

**Findings.** According to the findings of the research, when the opinions of the participants about the mission and vision of the kindergarten; the mission of the kindergarten according to administrators and teachers; To support personal development, to provide an education with nature and to express the Waldorf approach. According to the parents of the mission of this kindergarten; It has been seen that to provide an education that is intertwined with nature, to have a libertarian education, to apply the Waldorf approach, to support personal development and to provide the happiness of the individual. Considering the views of the participants about the vision of the kindergarten; the opinions of the administrators and teachers about the vision of the kindergarten are collected in the following 3 categories; to raise individuals with self-esteem, to educate individuals with self-awareness and to educate respectful individuals. Parents, in addition to these three categories, expressed the vision of the kindergarten as raising happy individuals in life.

**Discussion & Conclusion.** Determining the mission and vision of an institution is important for the development of the institution. Each organization has a mission, whether written or not. In organization activities, a mission that shapes the behaviors of employees appears according to the beliefs, thoughts and values of the owners and managers of the organization. The mission forms the roadmap for an organization to realize its existence and its strategic goals. The basic feature which serves to distinguish the organizations that have the same general and strategic goals and determine the character of the organization emerges with the mission (Kılıç, 2010). When these opinions are examined, it can be said that teachers 'and administrators' opinions about the mission of the school are parallel with the Waldorf Approach. At this point, the important features of the school are the categories. The features of this kindergarten include; It is seen that the reasons such as having a free environment, being a mixed age group, having a free system, being away from solid authority, having a different system, being a vegetarian, giving importance to the child, being natural and being away from technology are effective on parental opinions. In the Waldorf approach, the kindergarten is seen not as an authoritarian class but as a playroom that provides the teacher with a rich set of possibilities to develop the

imagination and imagination of children (Grunelius, 1991). At this point, it can be said that parental views are parallel to the Waldorf approach.

In addition, when the parents' opinions about the different aspects of the Waldorf nursery school from different kindergartens were examined, it was seen that they gave answers in the categories of naturalness, freedom, operational difference and operational difference. When the opinions in the categories of enebilir educational understanding / approach education approach özellikler and okul managerial understanding / approach ğinde are examined, it can be said that the parents emphasized some of the determinants of Waldorf kindergarten. Some of these decisive features are as follows; Id not every child has the same material, cartoon is not watched, no reward, no threat, no activity for children, no unnecessary stimuli, no school manager, no commercial anxiety, and families are yok in the forefront. Again, these views can be said to be parallel with the Waldorf approach.

## Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde: Dijital Öyküleme\*

### Turkish Education Writing Process: Digital Storytelling

Gökhan Dayan\*\*

Pınar Girmen\*\*\*

#### To cite this article/ Atf için:

Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207–228. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s10m

**Öz.** Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital ürünlerin betimlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kritik durum örnekleme yöntemiyle; Eskişehir ili kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ilkokul oluşturmuştur. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında bu ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında; tam katılımcı gözlem, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci dijital ürünleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykülerde; kelime, cümle, sahne sayısı gibi öğelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme görülmüştür. Araştırmada dijital öyküleme çalışmalarının, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturması sayesinde yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek daha kurallı metinler oluşturmayı sağladığı belirlenmiştir. Dijital öyküleme çalışmalarında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yazma etkinliklerinin seçimi, öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri, okulun sunduğu teknolojik imkânlar süreci etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Türkçe derslerinde dijital öyküleme çalışmalarına geçmeden bu değişkenlerin kontrol edilmesi sürecin işlevsel bir biçimde yürütülmesinde etkili olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, dijital öykü, yazma becerisi

**Abstract.** The aim of the study is description of digital products created by the students of primary school, 4th grade during Turkish lesson writing process. With the critical state sampling method, which is one of the purposeful sampling types, working group of the study established a primary school where the children of families living in rural areas have been educated. The research was carried out in this primary school in the second semester of 2016-2017 academic year. In the collection of research data; full participant observation, researcher diaries, student diaries and student digital products were used. Analysis of data was done through content analysis in the research. During research process, improvements were encountered considering the aspects of the quality and quantity of elements such as words, sentences and number of scenes in the digital stories created by students. Thanks to creating multiform texts of digital narration studies, it was determined that students produced more regular texts by showing development about paying attention writing and punctuation rules. In Turkish lectures, the control of these variables will be effective when they are carried out in a functional way without going into digital narrative studies.

**Keywords:** Turkish education, digital storytelling, writing skills

\* Bu çalışma, ilk yazarın, Doç. Dr. Pınar GİRMEN danışmanlığında hazırlanan ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından 2017/21A113 nolu proje olarak desteklenen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın bir kısmı 26-28 Ekim 2017 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilen 6’ncı Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dünya Kongresi’nde (WCEIS) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu yazar / Correspondence: Şeker İlkokulu, Eskişehir, Türkiye, e-mail: [gokhandayan@yahoo.com](mailto:gokhandayan@yahoo.com) ORCID: 0000-0003-4883-0639

\*\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [pgirmen@gmail.com](mailto:pgirmen@gmail.com) ORCID: 0000-0001-6194-8354

#### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 25.04.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.09.2018

Kabul Tarihi: 16.11.2018



## Giriş

Tarih boyunca öyküleme; yaşam deneyimlerini, değerleri, kültürel mirası, bilgiyi ve bilgeliği paylaşmak için kullanılmıştır. Öykülemeler zaman dilimleri içerisinde farklı ortam ve biçimlerde ortaya çıkabilmektedirler. Günümüzde ise internetin yaygın bir şekilde kullanımı ile dijital ortama aktarılmıştır (Sadık, 2008). İlgili alanyazında dijital öyküleme farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Robin (2006), dijital öykülemeyi, grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi öğelerin bir araya getirilerek tarihi olaylar, kişisel öyküler gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık öyküler olarak tanımlamaktadır. Chung'a (2006) göre, dijital öyküleme metin, görsel, video ve ses gibi dijital öğelerin bilgisayar ortamında çoklu ortam olarak sunulmasıdır. Ohler'e (2013) göre, dijital öykü, çok sayıda medyayı birleştirerek, uygun bir öykü ile kişisel bir dijital teknoloji kullanmaktır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak dijital öykülemenin; resim, video, müzik ve metin gibi çoklu ortam öğelerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarında görülen değişimler nedeniyle günümüzde dijital öyküleme yaklaşımı, eğitim ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler için güçlü bir araç olmaya başlamıştır (Robin, 2006; 2008). Dijital öyküleme; dil becerileri, tarih gibi temel konuların öğretimi için önemli bir araç olmasının yanında görsel beceriler, işbirliği becerileri ve teknoloji kullanımı gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (McLellan, 2006). Dijital öyküleme; insan yaratıcılığı ile teknolojiyi bütünleştiren, öğretme ve öğrenmeye yönelik yenilikçi bir yaklaşım olarak öğrenci merkezli ve teknolojik açıdan zengin, etkileşimli öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Smeda, Dakich ve Sharda 2010).

Öğrenme ortamlarında öğrencilere dijital öyküye dayalı yapılan çeşitli araştırmalarda; dijital öykülerin öğrenme çevresini ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği (Sadık, 2008); araştırma, teknik, sunum, düzenleme ve yazma becerilerini geliştirdiği (Dogan ve Robin, 2009); akademik başarı, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği (Kahraman, 2013; Demirer, 2013); öğrencilerin özgüven edinmesini sağladığı (Yüksel, 2011) ortaya konmuştur.

Dijital öykü oluşturma süreçlerinde takip edilen aşamalar alanyazında farklı sayıda ve isimlerde ele alınmaktadır. Tolisano (2008), dijital öykü oluşturma sürecini üç aşamada tanımlamıştır. Birinci aşama dijital öykü oluşturmak için hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada, öykü metninin yazılması, öyküde kullanılacak fotoğraf, grafik, video gibi çoklu medya öğelerinin seçilmesi adımları bulunmaktadır. İkinci aşamada bilgisayar programları ya da web tabanlı uygulamalar kullanılarak resim, seslendirme, müzik gibi öğeler bir araya getirilerek dijital öykü oluşturulmaktadır. Üçüncü aşama hazırlanan dijital öykünün internet ortamına ya da bilgisayara yüklenmesidir. Barrett (2009), dijital öykü oluşturma sürecindeki aşamaları; öykü metni yazma, ses kayıt ve düzenleme, görselleri toplama, öykü oluşturma ve yayınlama olmak üzere beş başlıkta toplamaktadır. Dijital öyküleme süreci alanyazında farklı aşamalarla ifade edilmesine rağmen, dijital öyküleme sürecinin metin, müzik, resim, ses ekleme ve dijital ürünü paylaşma gibi temel öğelerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler bazı bilgisayar ve web yazılımlarını kullanarak dijital öykü öğelerini (ses, resim, müzik vb.) birleştirmektedirler.

Alanyazında dijital öyküye ilişkin birçok araştırmaya rastlanmakla birlikte Türkçe derslerinde öğrenme ortamında dijital öykü oluşturma sürecinin betimlendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alandaki dijital öykünün yazma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardan, Özer (2016), dijital öykü anlatımının kelime ve akılda tutma üzerindeki rolü ile öğrencilerin dijital öykü anlatımı yoluyla kelime öğrenmek hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. Kulla-Abbott (2006), Stojke (2009), Green (2011), Foley (2013), Çıralı (2014), Yamaç (2015), Baki (2015) ve Abou Shaaban (2015) öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde dijital öykülerin etkisini

incelemiş ve araştırma sonuçlarına göre dijital öykünün öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Banaszewski (2005), dijital öykü oluşturmanın öğrencilerin hem dijital hem de normal okuma yazma gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, dijital öyküleme çalışmalarının dijital okuryazarlığı da desteklediğini vurgulamaktadır.

Dijital öyküleme çalışmalarının vurgulandığı öğretim programlarından biri Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek", "basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek" ve "çoklu medya ortamlarından aktarılanların sorgulamalarını sağlamak" yer almaktadır. Programda ayrıca medya okuryazarlığı ve teknoloji kullanımını ön plana çıkaran bir anlayış olduğu da görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlarda yer alan, "çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplama", "konuşmasını uygun durumlarda görseller, grafikler vb. çoklu medya araçları ile destekleme" ve "anlatımı zenginleştirmek için çizim, grafik, görseller ve diğer çoklu medya öğelerini kullanma" gibi ifadeler, teknoloji ve medya araçlarının kullanımına yönelik dijital yetkinlik becerilerinin ön planda olduğunu göstermektedir (MEB, 2015). Bu bağlamda, araştırma kapsamında Türkçe dersi yazma etkinliklerinin dijital öyküleme adımları kullanılarak gerçekleştirilmesinin teknoloji kullanımı, medya okuryazarlığı ve medya araçlarının kullanımı ile ilgili kazanımların da gerçekleştirilmesine önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital ürünlerin betimlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin oluşturdukları dijital ürünlerin niteliğinin gelişimi nasıldır?
2. Dijital öyküleme çalışmalarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin yazma becerilerine yansımaları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, özel bir durum olan dijital öykü ve yazma becerisine yansımaları neden-sonuç ilişkileri kapsamında betimlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada, tek bir analiz birimi olarak dijital öyküler ele alındığından araştırma, durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması deseni; gerçek yaşam içinde güncel sınırlı bir sistemin belli bir zaman diliminde çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine bilgi toplandığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Araştırmanın verileri; tam katılımcı gözlem, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci dijital ürünleri aracılığıyla toplanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kritik durum örnekleme yöntemiyle; Eskişehir ili kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir köy ilkökulu oluşturmuştur. Kritik durumlar, önemli bir şeyi çok açıkça vurgulayan ya da şu veya bu şekilde normal şartlarda özellikle önemli olan durumları ifade eder. Kritik durum örneklemesinin temeli; "eğer orada oluyorsa her yerde olabilir" ya da tam tersi "eğer orada olmuyorsa, hiçbir yerde olmaz" şeklindeki yargı oluşturur (Patton, 2014). Çalışma grubunun akademik başarı açısından orta düzeyde, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan da düşük seviyeli olduğu kabul edilen bu okuldan seçilmesinin nedeni araştırma kapsamında incelenen dijital öyküleme etkinlikleri bu okulda

gerçekleşebiliyorsa diğer okullarda da gerçekleşebilir varsayımdır. Araştırmanın katılımcılarını 4'ü kız 6'sı erkek olmak üzere 4. sınıfa devam eden toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama yapılacak sınıf düzeyinin belirlenmesinde, öğrencilerin önceki yıllardan edindikleri mevcut kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda; öyküde olması gereken temel unsurları (kahramanlar, yer, zaman, olay vb.) bildikleri varsayılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin dijital öyküleme çalışması için hazırbulunuşluk seviyeleri ve uygulama için gerekli yeterlikleri sağlayabilecekleri düşüncesiyle 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olarak seçilen öğrencilerin, dijital öyküleme çalışması için gerekli öykü yazabilme becerisinin yanında temel teknolojik becerilere de sahip oldukları öngörülmüştür. Okulun genel özelliklerine bakıldığında tekli öğretim sistemiyle eğitim verildiği, tek katlı bir binadan oluştuğu, fen laboratuvarına, kütüphaneye ve bilgisayar laboratuvarına sahip olmadığı görülmüştür. Çalışma grubu öğrencilerinin yerleşim yerinde geleneksel aile yapısının hâkim olduğu, okul yönetiminden alınan bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Bununla birlikte ailelerin büyük bir kısmı yerleşim yerinde bulunan tarlalarda çalışarak geçimlerini sağlamaktadır. Öğrenci velilerinin eğitim düzeylerine ve mesleklerine bakıldığında, babaların yarıdan fazlasının ilkokul mezunu olduğu ve büyük çoğunluğunun çiftçilik yaptığı belirlenmiştir. Annelerin ise tamamı ev hanımı ve çoğunlukla ilkokul mezunudur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak tam katılımcı gözlem, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci dijital ürünleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Türkçe derslerinde 10 haftalık süreç içerisinde toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi öncesinde, araştırmacının gözlem uygulamalarında aldığı notlar ve öğrenci günlükleri ayrıntılı bir şekilde incelenerek Word programı aracılığıyla bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu dijital ürünlerin tüm sahnelerinin ekran resimleri araştırmacı tarafından alınarak analiz verisi haline getirilmiştir. Bilgisayar ortamında oluşturulan gözlem ve günlük veri metinleri anlamlı bölümlere ayrılmış, araştırmacılar tarafından isimlendirilmiş ve kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınmıştır. Kodlar bir araya getirilip incelendikten sonra, kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuştur. Toplanan veriler kategorize edilmiş ve böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturan temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan kod listesi ve temalara uzman görüşüne başvurulmuş ve son şekli verilmiştir. Ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına ve temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayabilmesine dikkat edilmiştir. Yapılan alıntılar araştırmacı günlüğü (A.G.) ve öğrenci günlüğü (Ö.G.) şeklinde kısaltmalar kullanılarak doğrudan verilmiştir.

### **Nitel Verilerin Geçerliği ve Güvenilirliği**

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada analiz süreci üç farklı araştırmacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, konusunda uzmanlaşmış ve konu üzerinde bilgiye sahip kişiler tarafından incelenmesi istenerek araştırmanın geçerliği artırılmıştır. Araştırmacıların gerçekleştirdikleri analizler çerçevesinde fikir birliğine varana kadar tartışmalar yapılmış ve analizler son halini almıştır. Aktarılabilirlik kapsamında, verilerin sunumuna herhangi bir yorum katılmadan, doğrudan alıntılar ile ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır.

Araştırmacılar önce bireysel olarak yaptıkları kodlamalar sırasında, daha sonra da güvenirliliğin sağlandığı görüş birliği aşamasında kodlara ilişkin ifadelerde tutarlılık sağlamışlardır. Teyit edilebilirlik kapsamında ise araştırmada elde edilen ham veriler ve analizler uzman denetimine sunulmuştur.

### Araştırmanın Uygulanması

Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında yer alan yazma etkinlikleri bağlamındaki yönergeler öğrenciler tarafından dijital yazma olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenci çalışma kitabından seçilen yazma etkinlikleri şu kazanımlardan oluşmaktadır: “Yazmak için hazırlık yapar”, “Yazma amacını belirler”, “Anlamlı ve kurallı cümleler yazar”, “Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır”, “Yazılarında imlâ kurallarını uygular”, “Yazısına uygun başlık belirler”, “Olayları, oluş sırasına göre yazar”, “Mantıksal bütünlük içinde yazar”, “Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar”, “Özet çıkarır”, “Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar”, “Hikâye yazar”, “Yazılarında betimlemeler yapar”, “İş birliği yaparak yazar” (MEB, 2009).

Öğrenciler çalışma kitabındaki ilgili etkinliği kalem kullanarak yazmak yerine web tabanlı video oluşturma yazılımı (goanimate) kullanarak bilgisayar başında gerçekleştirmişlerdir. Türkçe dersi öğrenme sürecinin kendi doğal yapısı içerisinde beş dijital öykü öğrenciler tarafından oluşturulmuştur.

Uygulama süreci başlamadan önce, 10 kişiden oluşan öğrenci grubuyla sınıf ortamında yüz yüze bir araya gelmiş ve öğrenciler dijital öyküleme hakkında birinci yazar tarafından bilgilendirilmiştir. Uygulama sürecinde sitenin özelliklerinin tam olarak kullanılabilmesi için araştırmacı tarafından web sitesinin özellikleri ve kullanımına yönelik bir power point sunusu hazırlanmıştır. Öğrencilerin sitenin kullanımı ile ilgili bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Dijital öyküleme adımları olan; *sahnelerin oluşturulması*, *yazıların eklenmesi*, *efekt verilmesi*, *düzenleme* ve *düzeltilme* adımları öğrencilere birinci yazar tarafından tanıtılmıştır. Yazma sürecinde öğretmenin rehberlik rolü tüm süreçte devam etmiştir. Bu bağlamda, dijital öyküleme adımlarının her aşamasında birinci yazar öğrenciyi takip etmiş, rehberlik etmiş, öğrencileri gözlemlemiş ve dijital ürün oluşturulmasında ihtiyaç duyan öğrencilere yardımcı olmuştur. Uygulama sürecinde öğrenciler ikişerli gruplar halinde çalışmışlardır. Dijital öyküleme adımları Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Dijital öyküleme adımları

## Bulgular

Bulgular, araştırmanın alt amaçları olan dijital ürünlerin niteliğinin gelişimi, dijital öyküleme çalışmalarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin yazma becerilerine yansımaları doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları öğrenci çalışma kitabında verilen yazma etkinlikleri doğrultusunda ele alınmıştır.

### Birinci Dijital Öyküye İlişkin Bulgular (Diyalog-Öykü)

Dijital öykü 1, Türkçe ders kitabında yer alan “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” temasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” temasını işlerken bu temaya ait “Şemsiye” adlı metne dayalı olarak belirlenen etkinliklerde bir öykü bir de diyalog oluşturma çalışması birinci yazar tarafından öğrencilere dijital öyküleme biçiminde yaptırılmıştır. Şemsiye adlı metinde, soğuk bir kış gününde annesi ile birlikte alışverişe çıkan bir çocuğun, şemsiye satan bir dükkândan şemsiye alması anlatılmaktadır. Metinde farklı şemsiye çeşitleri ve renkleri arasından, çocuğun da fikri alınarak alışverişin gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda şemsiye satıcısı ile anne ve çocuk arasında geçen alışveriş diyaloglarına da yer verilmektedir. Birinci etkinlik olan öykü yazma yönergesinde öğrencilerden “şemsiye, alışveriş, satıcı, soğuk, kar” sözcüklerinden yararlanarak kısa bir öykü yazmaları istenmiştir. Diyalog oluşturma çalışmalarında ise “dükkân, satın almak, manto, şemsiye, çeşit çeşit, renk renk, satıcı” gibi sözcük ve sözcük öbeklerini kullanarak yazma çalışmaları yapmaları yönergede belirtilmiştir. Dijital öykü oluşturma sürecinde öğrenciler ikiye bölünmüşlerdir. Öğrenciler, dijital öykü hazırlayacaklarını öğrendikleri andan itibaren heyecana kapılmışlar ve derse olan motivasyonlarında artış gözlenmiştir. Birinci yazar, bununla ilgili olarak günlüğünde şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Bugün sınıfta dijital öykü hazırlayacağımız söylediğimde çok sevindiler. Hatta neredeyse hiç oturmadılar, sürekli heyecanla ne zaman yapacağımızı sordular. Çok heyecanlıydılar. Mutlu görünüyorlardı (A.G. 2, 16.03.2017).”*

Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları dijital öykü oluşturma süreçleri değerlendirildiğinde; öğrencilerin, yazım ve noktalama kurallarına ilişkin pek çok hata yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte cümle ve kelime kullanımı, sahne oluşturma ve süreç öğeleri ile içerik açılarından da hatalar yaptıkları görülmüştür. Yazım kuralları açısından; bazı ifadelerin konuşma dilindeki gibi kullanıldığı (vereceğim yerine vericem, vereyim yerine veriyim), kelimelerde harf eksikliğinin olduğu (sağlık yerine salık, şemsiyeyi yerine sesiyeyi), yanlış harf kullanımının olduğu (teşekkür yerine tesettür), ayrı yazılması gereken bağlaçların bitişik yazıldığı (gideyim de yerine gidiyimde) ve kelimeler arasında boşluk bırakılmadığı (ben bu yerine benbu, oh be yerine ohbe), soru eklerinin bitişik yazıldığı (alalım mı yerine alalım, işe mi yerine isemi), yazımı ayrı olan kelimelerin bitişik yazıldığı (iyi günler yerine iyigünler) görülmektedir. Görsel 1’de öğrenci ürünlerinden örneklere yer verilmiştir. Öğrencilerin bu kapsamda dönütlere ve desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Araştırmacı bununla ilgili olarak günlüğünde şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Öğrenci ürünleri yazım ve noktalama hatalarıyla dolu. Onlara verdiğim dönütlere dikkatlerini çekiyor. Sürekli daha önce yaptıkları uygulamalarla karşılaştırma yapıp “ama biz böyle yapmazdık ki” cümlesini duyuyorum (A.G. 5, 20.03.2017).”*





**Görsel 1.** Yazım kuralları açısından yapılan hatalar (“https://goanimate.com/” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Öğrencilerin oluşturdukları öykülerde özel isimlerin ilk harfini büyük yazma ve cümleye büyük harfle başlama kurallarında da hatalar olduğu görülmüştür. Sahnelerdeki yazıların neredeyse tamamına yakınında cümleye büyük harfle başlanmadığı Görsel 2’de gösterilmiştir.



**Görsel 2.** Özel isimlerin yanlış yazılması ve cümleye küçük harfle başlama (“https://goanimate.com/” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Noktalama işaretleri açısından ürünler incelendiğinde; öğrencilerin noktalama işaretlerini hiç kullanmadıkları görülmüştür. Görsel 3’te bu duruma ilişkin örnekler yer almaktadır:



**Görsel 3.** Noktalama işaretlerinin kullanılmaması (“https://goanimate.com/” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Cümle ve kelime kullanımı açısından incelendiğinde; öğrenci ürünlerinde kullanılan cümlelerin sayı olarak oldukça az olduğu ve kısa cümlelerden oluştuğu görülmektedir. Seçilen kelimeler istenilen

anlamı vermede yeterli olmamakla birlikte cümlelerin çoğu aynı monotonluktadır. Kullanılan ortalama cümle sayısının 8, kelime sayısının ise 55 olduğu görülmüştür.

Dijital öyküleme sürecinde sahne oluşturma ile süreç öğeleri açılarından ürünler incelendiğinde; tüm öğrenci gruplarının ortalama 6 sahne oluşturabildikleri ve sahnelerin 30 saniye uzunluğunda olduğu görülmüştür. Ayrıca sahnelere ses ekleyemedikleri, sahnelere ve yazılara efekt veremedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm öğrenci grupları içerisinde sahnelerine fon müziği ekleyebilmiş sadece bir öğrenci grubunun olduğu görülmüştür. Ürünlere bakıldığında, öğrencilerden pek çocuğunun birkaç karakter kullandığı ve bu karakterlere değişen durumlara göre yüz ifadeleri veremedikleri söylenebilir. Aynı zamanda kahraman(lar) ve mekân hakkında açıklayıcı bilgiler verilmemiştir. Ürünlerde bir problem olmakla birlikte, problemin nasıl çözüldüğü genellikle belli değildir. Başka bir deyişle ürünlerde mantıksal bir örüntü bulunmadığı söylenebilir.

### İkinci Dijital Öyküye İlişkin Bulgular (Betimleme-Hayallerini İfade Etme)

Dijital öyküleme çalışması, Türkçe ders kitabında yer alan “Hayal Gücü” temasındaki “Avcı ile Tavşan” metni seçilerek gerçekleştirilmiştir. Avcı ile tavşan metni bir dinleme metni olup, şiir türünde yazılmıştır. Bu şiirde Ahmet Dayı adlı bir avcının, bir av sırasında gördüğü tavşanı yakalamasını hayal etmesi anlatılmaktadır. Avcı Ahmet Dayı bu hayalin gerçekleşmesi durumunda olabilecekleri hayal etmektedir. Ancak kendini bu hayale öylesine kaptırmıştır ki heyecanla attığı çığlıkla tavşanı kaçıtır ve hayalleri suya düşer. İlgili metne dayalı oluşturulan etkinliklerin ilkinde öğrencilerden bir masal kahramanından neler isteyebilecekleri bu konudaki hayal, duygu, düşünce ve isteklerini yazmaları istenmektedir. İkincisinde öğrencilerden sevdiği bir masal kahramanının özelliklerini yazmaları istenmiştir.

Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarına dayalı olarak oluşturulan öğrenci ürünleri incelendiğinde; öğrencilerin, yazım ve noktalamaya ilişkin yaptıkları hataların kısmen azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte yazılarında daha farklı hatalar yaptıkları görülmüştür.

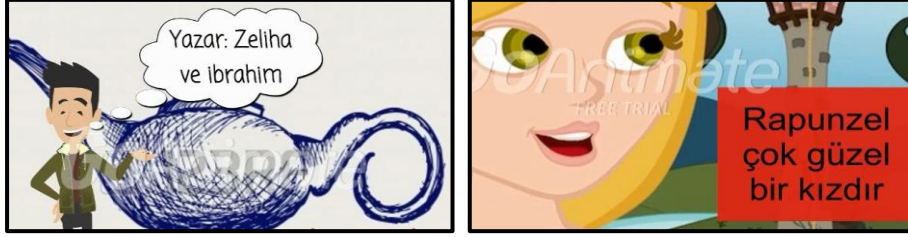
Yazım kuralları açısından ürünler incelendiğinde, aynı sahnede bazı cümlelerin tamamen büyük harflerle, bazılarının ise küçük harflerle yazıldığı görülmüştür. Benzer şekilde bir cümlede bazı kelimelerin tamamen büyük harflerle, bazı kelimelerin ise küçük harflerle yazıldığı Görsel 4’te gösterilmiştir:



**Görsel 4.** Büyük küçük harf uyumsuzluğu (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Yazım kuralları açısından yapılan incelemede, özel isimlerin ilk harfini büyük yazma kuralındaki hataların kısmen azaldığı görülmüştür. Ayrıca cümleye büyük harfle başlama kuralı ile ilgili hataların tamamen düzeldiği gözlemlenmiştir (bkz. Görsel 5). Bilgisayar ortamında yazım yanlışlarının altının

çizili olması öğrenciler için anlık dönüt oluşturmuştur. Öğrencilerin bu uyarıya dikkat etmesi yazım yanlışlarının azalmasında etkili olmuştur.



**Görsel 5.** Yazım kurallarında kısmen düzeltilmeler (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Noktalama işaretleri açısından ürünler incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse tamamının nokta işaretini kullanmadıkları görülmüştür. Noktalama işaretlerinin kullanılmaması, dijital ortamda öğrencilerin çok sayıda yazım yanlışları yapmalarına neden olmaktadır (bkz. Görsel 6).



**Görsel 6.** Noktalama işaretlerinin kullanılmaması (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Cümle ve kelime kullanımı açısından ürünler incelendiğinde, öğrenci ürünlerinde cümle sayılarında az oranda bir artış olmakla birlikte, kelime sayılarında ise belirgin bir artış olmadığı söylenebilir. Kullanılan ortalama cümle sayısı 11 olmakla birlikte, kelime sayısı 56 olarak görülmüştür. Dijital öyküleme sürecinde sahne oluşturma ile süreç öğeleri açılarından ürünler incelendiğinde; dijital ürünlerin ortalama 8 sahneden oluştukları ve 40 saniye uzunluğunda oldukları gözlenmiştir. Tüm öğrenci gruplarının sahnelere ses ekleyebildikleri görülmüştür.

Öğrencilerin sahnelere efekt verebildikleri ancak yazılara efekt veremedikleri görülmüştür. Bununla birlikte, tüm öğrenci grupları sahnelerine fon müziği ekleyebilmiştir. İçerik açısından ürünler incelendiğinde; öğrencilerin bazı sahnelerde sitenin sunduğu hazır temaların dışına çıkarak kendi belirledikleri ve Google Görseller üzerinden indirdikleri resimleri kullandıkları görülmüştür. Ürünlerin karakter sayılarında artış olduğu söylenebilir. Oluşturulan grupların yaklaşık yarısı, değişen olaylara göre karakterlerin yüz ifadelerini değiştirebilmektedirler (bkz. Görsel 7).



**Görsel 7.** Değişen olaylara göre karakterlerin yüz ifadeleri (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Öğrencilerin tamamının yazma yönergesinde verilen yönergeye uygun ürünler ortaya koyduğu görülmüştür. Bu bağlamda, genel olarak öğrenci ürünlerinin gelişim gösterdiği söylenebilir. Araştırmacı bununla ilgili olarak günlüğünde şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Öğrenci çalışmalarında iyileşmeler var. Dijital öykü oluşturmadaki motivasyonları devam ediyor. Sürekli yanıma gelip sorular sorarak en güzelini yapmaya çalışıyorlar (A.G. 8, 22.03.2017).”*

### Üçüncü Dijital Öyküye İlişkin Bulgular (Bilgilendirici Metin-Özetleme)

Dijital öyküleme çalışmasının bu aşaması, Türkçe ders kitabında yer alan “Güzel Ülkem Türkiye” temasındaki “Anadolu Üstüne” metnine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu metinde Anadolu’da yaşayan medeniyetler (Hititler, Selçuklar, Osmanlılar) hakkında tarihi bilgiler verilmektedir. Bununla birlikte bu medeniyetlerin yaptığı savaşlardan ve Anadolu’ya kazandırdıkları tarihi eserlerden de bahsedilmektedir. Metinde Türkiye’nin çeşitli illerinde bulunan tarihi eserlerin (minare, medrese, kümbet, köprü) yapısal özelliklerini anlatan bilgiler bulunmaktadır. Bilgilendirici türdeki bu metne ait öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinlikler dijital öyküleme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci çalışma kitabında verilen yazma yönergesinde öğrencilerden İshakpaşa Sarayı’nın özelliklerini maddeler halinde yazmaları ve en önemli özelliğini belirtmeleri istenmiştir. Dijital öyküleme çalışması, iki öğrenciden oluşan eşli çalışma şeklinde gerçekleştirilmiştir. İkinci etkinlikte verilen yazma yönergesinde öğrencilerden, “Anadolu Üstüne” adlı metinden öğrendiklerini özetlemeleri ve önemli noktaları vurgulayarak yazmaları istenmiştir.

Bu etkinlikte ortaya çıkan dijital öyküler incelendiğinde; öğrencilerin yazım ve noktalamaya ilişkin kurallara daha çok dikkat ettikleri görülmektedir. Yazım kuralları açısından ürünler incelendiğinde, özel isimlerin ilk harfini büyük yazma ve cümleye büyük harfle başlama kurallarında hata yapmadıkları görülmüştür. Noktalama işaretleri açısından ise öğrencilerin tamamına yakınının nokta işareti kullandıkları ve nokta işaretinden sonra yazılan cümlelerin ilk harfinin büyük yazılması kuralına da çoğunlukla uydukları belirlenmiştir. Kesme işareti, iki nokta, tırnak işareti, kısa çizgi ve soru işareti gibi noktalama işaretlerinin bazı öğrenciler tarafından dijital ürünlerinde ilk kez kullanıldığı görülmüştür (bkz. Görsel 8).





**Görsel 8.** Noktalama işaretlerinin kullanımı (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Cümle ve kelime kullanımı açısından incelendiğinde, öğrenci ürünlerinde cümleler sayı olarak artış göstermekle birlikte öğrencilerin daha uzun cümleler kurdukları da görülmektedir. Seçilen kelimeler istenilen anlamı vermede yeterli olmakla birlikte cümlelerin çoğu da içerik ve anlam akışına uygun olarak kullanılmıştır.

Kullanılan ortalama cümle sayısı 13 olmakla birlikte kelime sayısı 95 olarak belirlenmiştir. Kullanılan cümle sayısında git gide bir artış olmakla birlikte kullanılan kelime sayısında ise ciddi bir artış olduğu görülmüştür. Dijital öyküleme sürecinde sahne oluşturma ile süreç öğeleri açılarından ürünler incelendiğinde; dijital ürünlerin ortalama 11 sahneden oluştuğu ve 87 saniye uzunluğunda oldukları ortaya çıkmıştır. Tüm öğrenci gruplarının sahnelere ses ekleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca sahnelere ve yazılara da efekt verilmiştir. Bununla birlikte tüm öğrenci grupları sahnelerine fon müziği ekleyebilmiştir. İçerik açısından ürünler incelendiğinde; çoğu öğrencinin yazma yönergesinde verilen yönergeye uygun ürünler ortaya koymuştur.

#### **Dördüncü Dijital Öyküye İlişkin Bulgular (Öykü)**

Dördüncü dijital öyküleme çalışması Türkçe ders kitabında yer alan “Güzel Ülkem Türkiye” temasındaki “Ülkem’in Renkli Haritası” metnine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Metin öyküleyici metin türündedir. Metinde, Ülkem adında bir kızın çizdiği Türkiye haritası üzerinden Türkiye’nin denizleri, dağları, ırmakları, gölleri ve bazı illeri hakkında açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Bu coğrafik yerlerin haritalarda hangi renge boyanması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu etkinlikte yazma yönergesi bir resim ile birlikte verilmiştir. Yönergede öğrencilerden resimdeki konuşmalarda ve tabelalarda geçen birleşik adları bulmaları ve bu birleşik adları kullanarak kısa bir öykü ya da oyun yazmaları istenmektedir. Dijital öyküleme çalışması, iki öğrenciden oluşan eşli çalışma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlik kapsamında gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarına dayalı olarak oluşturulan öğrenci ürünleri incelendiğinde; öğrencilerin, yazım ve noktalamaya ilişkin kurallara oldukça fazla dikkat ettikleri görülmektedir.

Yazım kuralları açısından ürünler incelendiğinde; özel isimlerin ilk harfini büyük yazma ve cümleye büyük harfle başlama kurallarına uydukları çalışmalardan anlaşılmıştır. Dijital ürünler incelendiğinde soru eklerine yer verilerek, bu eklerin ayrı yazıldığı görülmüştür.

Noktalama işaretleri açısından ürünler incelendiğinde; öğrencilerin tamamına yakının nokta işareti kullandıkları ve nokta işaretinden sonra yazılan cümlelerin ilk harfinin büyük yazılması kuralına da çoğunlukla uydukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, oluşturulan dijital ürünlerde kesme işaretinin kullanım amaçlarına uygun olarak yer vermenin arttığı görülmüştür (bkz. Görsel 9). Öğrenci ürünlerindeki bu gelişmelerin nedeni olarak yazma sürecinde anında dönüt almaları gösterilebilir. Elektronik ortamda ürün oluştururken bilgisayarın yanlış yazımlarda altını çizmesi öğrencilerin



dikkatini çekip anında düzeltme yaptıklarını düşündürebilir. Bu duruma ilişkin bir öğrenci günlüğüne şu ifadeleri yazmıştır:

*“Orada imlâ hataları falan direkt olarak düzgün şekilde yazıldığı çıkıyor bilgisayarda. Ben yanlış yazsam da bilgisayar beni uyarıyor. Bu kelimeyi ben böyle biliyordum, bak doğrusu buymuş, böyleymiş diye düşünüyorum. Hatalarımın hemen önüme düzgün bir şekilde yazılmış hali çıkıyor ya. Anında düzeltme. Ben öyle yazmak isterken başka türlü karşıma çıkıyor. Ben bunu böyle bilmiyordum falan. Hatamı anında düzeltiyorum (Ö.G. 7, 25.05.2017).”*



**Görsel 9.** Kesme işaretinin doğru kullanımı (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Cümle ve kelime kullanımı açısından incelendiğinde; öğrenci ürünlerinde kullanılan ortalama cümle sayısı 15 olmakla birlikte kelime sayısı 100 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan cümle ve kelime sayısında artış olduğu görülmektedir. Dijital ürünlerde bağlaç kullanımına yer verildiği ayrıca uzun cümleler kurularak anlatımın güçlendirilmek istendiği de görülmüştür (bkz. Görsel 10).



**Görsel 10.** Bağlaç kullanımı ve uzun cümle örnekleri (“<https://goanimate.com/>” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Dijital ürünlerde oluşturulan cümlelerde, bazı öğrencilerin sebep sonuç ilişkilendirmesine yönelik anlatımlara yer verdikleri görülmüştür (bkz. Görsel 11). Öğrenci çalışma kitabında yer alan yazma etkinliklerinde, öğrencilerden yazdıklarında sebep-sonuç ilişkisine dikkat etmeleri vurgulanmıştır. Bu durum süreç içerisinde öğrenci ürünlerine yansımıştır.



**Görsel 11.** Sebep sonuç belirten ifadeler ("<https://goanimate.com/>" adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Bu etkinlikte, öğrencilerin öykülerinde karakter, yer ve zaman öğelerine yer verdikleri görülmüştür. Dijital öyküleme sürecinde sahne oluşturma ile süreç öğeleri açılardan ürünler incelendiğinde; dijital ürünlerin ortalama 12 sahneden oluştuğu ve 90 saniye uzunluğunda oldukları belirlenmiştir. Tüm öğrenci gruplarının sahnelere ses, fon müziği ve efekt ekleyebildikleri görülmüştür. İçerik açısından ürünler incelendiğinde; öğrencilerin yazma yönergesinde verilen yönergeye uygun ürünler ortaya koyduğu görülmüştür. Dijital ürünlerde kullandıkları karakterlere verdikleri isimlerin seçiminde birleşik isimlere kolaylıkla ve hatasız yer vermişlerdir. Ürünlerde öğrenciler kendi belirledikleri ve Google Görsellerden indirdikleri resimleri sahnelerine eklemiştir (bkz. Görsel 12).



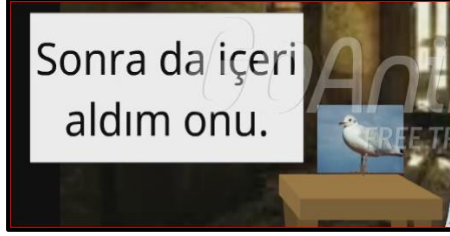
**Görsel 12.** Birleşik isimlerin ürünlerde kullanımı ("<https://goanimate.com/>" adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

### Beşinci Dijital Öyküye İlişkin Bulgular (Bilgilendirici Metin)

Beşinci dijital öyküleme çalışması, Türkçe ders kitabında yer alan "Sağlık ve Çevre" temasındaki "Gümüş Tüylü Martı" metnine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Metin bilgilendirici metin türündedir. Metinde petrol tankerlerinin, denizi kirleterek çevre sorunlarına neden oldukları ve bu kirlilikten deniz canlılarının nasıl etkilendikleri anlatılmaktadır. Gümüş tüylü bir martının da avlanırken denize düşmesine ve her tarafını kaplayan petrolden kurtulma çabasına metinde yer verilmiştir. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinliğin yazma yönergesinde "Kanatları onu daha ileriye götürmeyi reddetti" cümlesi verilerek metni istedikleri sonuca göre tamamlamaları istenmektedir.

Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlik kapsamında gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarına dayalı olarak oluşturulan öğrenci ürünleri incelendiğinde; öğrencilerin, yazım ve noktalama kurallarını dikkate aldıkları, bağlayıcı kelimelerle artık uzun cümleler kurarak kendilerini ifade ettikleri görülmektedir.

Yazım kuralları açısından ürünler incelendiğinde, özel isimlerin ilk harfini büyük yazma ve cümleye büyük harfle başlama kurallarına uydukları görülmüştür. Dijital ürünler incelendiğinde bağlaçlara yer verildiği, bunların ek olmadığının ayırımına varılarak ayrı yazıldığı Görsel 13'te görülmüştür.



**Görsel 13.** Bağlaçların doğru yazımı (“https://goanimate.com/” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

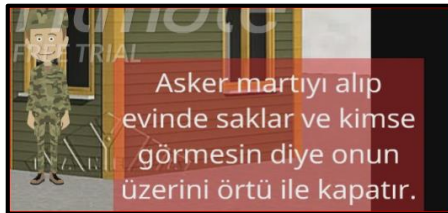
Noktalama işaretleri açısından ürünler incelendiğinde; öğrencilerin ürünlerinde nokta işareti kullandıkları ve nokta işaretinden sonra yazılan cümlelerin ilk harfinin büyük yazılması kuralına uydukları görülmüştür. Dijital ürünlerde sahnelerin akışına bağlı olarak soru cümlelerine yer verdikleri ve cümlelerin sonunda soru işareti kullandıkları görülmüştür.

Cümle ve kelime kullanımı açısından incelendiğinde, öğrenci ürünlerinde kullanılan ortalama cümle sayısı 17 olmakla birlikte, kelime sayısı 115 olarak görülmüştür. Ayrıca dijital ürünlerde bağlayıcı kelimeler aracılığıyla kısa cümlelerin birleştirilip, uzun cümle halinde kullanıldıkları ve daha güçlü anlatımlara yer verildiği görülmüştür (bkz. Görsel 14). Ayrıca Türkçe dersi sürecinde öğrencilerin yazma etkinliğini sabırsızlıkla beklemeleri, araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

*“Yazma etkinliklerini ipe çekiyorlar. Dersin başında bilgisayarımızı açalım mı, ne zaman açacağız sorularının ardı arkası kesilmiyor. Yazma etkinliğinin bir an önce başlaması için sabırsızlanıyorlar (A.G. 25, 20.05.2017).”*

Öğrencilerden birinin bu konuda öğrenme günlüğüne yazdığı ifadeler şu şekildedir:

*“Bugün bayağı heyecanlandım çünkü hayalimdeki her şeyi orada çizgi film olarak yapabiliyorum. Evde öykülerime devam etmek istiyorum ama okulda yapmamız gerekiyor. Ben evde hayal etmeye devam ediyorum (Ö.G.10, 22.05.2017).”*



**Görsel 14.** Bağlaç kullanımı ve uzun cümle örnekleri (“https://goanimate.com/” adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Dijital ürünlerde oluşturulan cümlelerde, öğrencilerin sebep sonuç ilişkilendirmesine yönelik anlatımlara daha fazla yer verdikleri görülmüştür (bkz. Görsel 15).



**Görsel 15.** Sebep sonuç belirten ifadeler ("<https://goanimate.com/>" adlı internet sitesi üzerinde oluşturulan öğrenci dijital ürünlerinden alınmıştır.)

Dijital öyküleme sürecinde sahne oluşturma ile süreç öğeleri açılarından ürünler incelendiğinde; dijital ürünlerin ortalama 13 sahneden oluştuğu ve 96 saniye uzunluğunda oldukları belirlenmiştir. Tüm öğrenci gruplarının sahnelere ses ve fon müziği ekleyerek, sahnelere ve yazılara efekt verdikleri görülmüştür.

İçerik açısından ürünler incelendiğinde; öğrenci çalışma kitabında yer alan yazma yönergesinde istenilenlere uygun ürünler ortaya konmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin, bağlaçlar aracılığıyla kısa cümleleri birleştirip uzun cümle oluşturdukları belirlenmiştir.

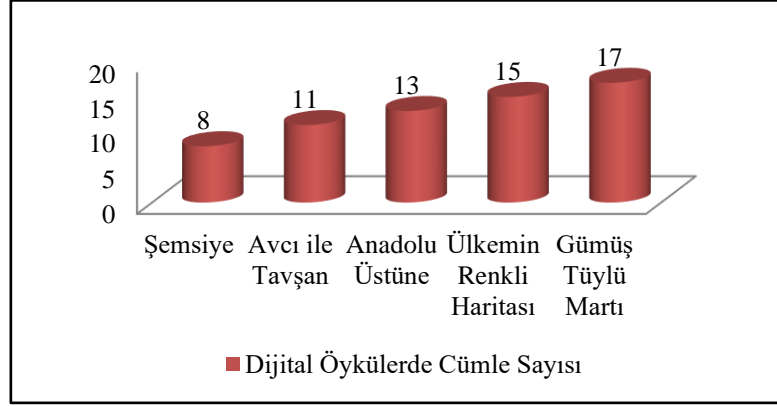
Dijital öyküleme sürecinde yaptıkları çalışmalarda öğrenciler, hikâye unsurlarının kullanımına daha fazla yer vermekte ve bu öğeleri amaca uygunluk açısından daha dikkatli seçerek kullanmaktadırlar. Öğrenciler, bu konuya ilişkin günlüklerinde şu ifadelere yer vermişlerdir:

*"Artık hikâye yazmayı seviyorum. Dijital öykü oluştururken bunu sahnelerden öğrendim. Ben unutsam da o bana hatırlatıyor. Hikâye oluşturma eskiden de iyiydi ama bu sefer daha çok iyi oldu her şeyi öğrendik (Ö.G. 11, 23.05.2017)."*

*"Hikâye kahramanlarına az dikkat ediyordum ama şimdi Goanimate sitesinde çok dikkat ediyorum. Hem kahramanları bulmak çok eğlenceli sonra olayı zihnimde canlandırıp mekân seçiyorum (Ö.G. 2, 22.05.2017)."*

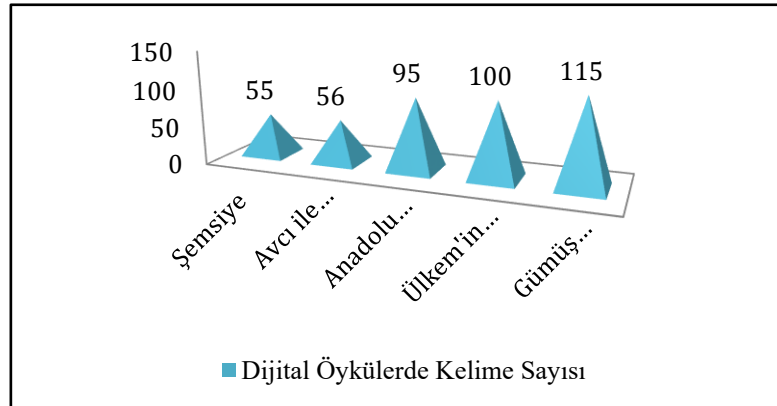
*"Eşyayı koyarken ve sahneyi yaparken karakter, mekân onlara dikkat ediyorum artık. Çünkü olayın belli bir mantığının olması lazım (Ö.G. 9, 24.05.2017)."*

Uygulama süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilk dijital öyküleme ürünü ile son dijital öyküleme ürünü arasında cümle ve kelime sayıları açılarından farklılık olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 2, Şekil 3). Ürünler cümle sayısı açısından incelendiğinde, grafikte düzenli bir artış olduğu Şekil 2'de görülmektedir:



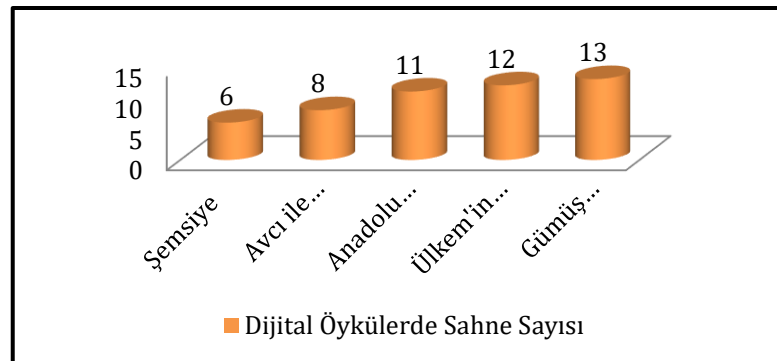
Şekil 2. Dijital öykülerde cümle sayısı

Uygulama sürecinde öğrenci ürünleri incelendiğinde, dijital ürünlerin yazma ve teknoloji boyutlarında gelişmeler olduğu görülmektedir.



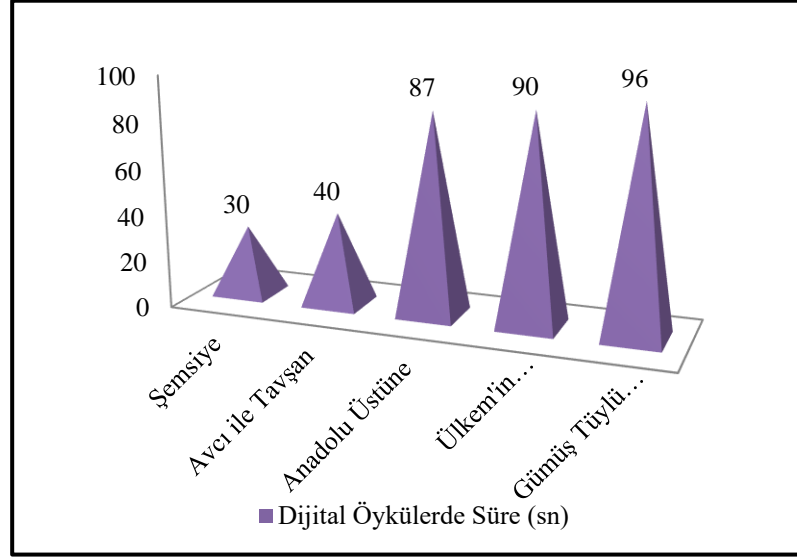
Şekil 3. Dijital öykülerde kelime sayısı

Dijital öyküleme sürecinde öğrenci ürünleri incelendiğinde, ilk dijital öyküleme ürünü ile son dijital öyküleme ürünü arasında sahne sayıları ve video süreleri açısından farklılık olduğu görülmektedir. Ürünler, sahne sayıları ve video süreleri açısından incelendiğinde, grafikte düzenli bir artış olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 4 ve Şekil 5).



Şekil 4. Dijital öykülerde sahne sayısı





Şekil 5. Dijital öykülerde süre (sn)

Sahne sayısı ve video süresinde gerçekleşen artışın, süreç içerisinde beş farklı metin ile gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar açıp kapama, dosya açma-kapatma-taşıma-kaydetme, fare kullanma gibi temel teknolojik yeterliliklerinde gelişmeler sağlanması olarak düşünülebilir. Davis (2004), yaptığı bir çalışmada dijital öykü ile öğrencilerin çeşitli teknik araçlarla ilgili yeterlik elde ettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte internete girme, resim ve müzik kullanma, ses kaydı yapma, klavye bilgisi gibi becerilerinin süreç içerisinde gelişmesi oluşturulan sahne sayısı ve video süresindeki düzenli artışın nedeni olarak gösterilebilir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin, teknolojik yeterliklerinde gelişmeler olduğu düşünülebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital öyküleme çalışmalarıyla ürettikleri dijital ürünleri betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, dijital öykülemenin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceği ortaya konmuştur. Dijital öykü uygulamaları öğrencilerin sadece yazma becerilerini değil teknoloji kullanım becerilerini de desteklemektedir. Türkçe derslerinde web tabanlı dijital öykü kullanımı öğrencilerin teknolojiyi gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında verimli bir biçimde kullanmasına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma ile dijital öykü oluşturmanın; öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma, kelime ve cümle bilgisi yeterlikleri ile bu becerilerini geliştirerek geleneksel yazma uygulamasından farklı olarak kullanılabilecek bir araç olduğu belirlenmiştir. Dijital ürünler, biçimsel nitelikler (kelimelerin yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretleri) ve içerik (düşünceler, tutarlılık, hikâye öğeleri, yönergeye uygun yazma) ile cümle ve kelime kullanımı bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dijital ürünlerinde yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde ürünlerde kullanılan karakterler, mekân, problem gibi hikâye öğelerini; öğrencilerin süreç içerisinde geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, araştırmanın uygulama sürecinde dijital ürünlerde kullanılan kelime sayısı ve cümle sayısının artış gösterdiği, daha uzun ve kapsamlı cümleler yazıldığı, cümleler arasında sebep sonuç ilişkileri kurulduğu, bağlaçlara yer verildiği belirlenmiştir. Türkiye'deki araştırmalar, öğrencilerin pek çoğunun yazılı anlatım becerilerinin zayıf

olduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda, en fazla karşılaşılan yazma sorunlarının biçimsel açıdan; noktalama işaretlerinin kullanılmaması, cümleye büyük harfle başlanılmaması, harf/hece/kelime eksik yazılması, içerik açısından ise yazılarda mantıksal bir bütünlüğün oluşturulamaması, paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce ve anlatım bütünlüğünün kurulamaması, paragraflar arasında mantıklı bağlar kurulamaması ve yazılı anlatım becerileri bakımından köy ile kent öğrencileri arasında anlamlı derecede bir fark olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır (Önder, 2009; Alkan, 2007; Demir, 2000). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkçe dersi yazma öğrenme alanı içinde teknoloji ve çoklu medya araçlarının kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Xin (2013) yaptığı çalışmada, dijital öyküleme ile öğrencilerin yazılarındaki toplam kelime sayısında, tam cümle sayısında ve doğru kelime sayısında gelişmeler yaşandığını belirlemiştir. Campbell'ın (2012) yaptığı çalışmada, öğrenciler yüksek nitelikli ürünler ortaya çıkarmışlar ve zamanla daha uzun ve daha karmaşık öyküler ortaya çıkararak yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Benzer bir şekilde Yamaç (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve yazım alt boyutlarında gelişmeler olduğu ve yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Özer'in (2016) yaptığı çalışmanın sonuçları, dijital öykü anlatımının kelime öğretiminde değerli ve etkili bir yaklaşım olabileceğini göstermiştir. Yapılan diğer bir çalışmada, dijital öykü anlatımının öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çıralı, 2012). Karakoyun (2014) yaptığı çalışmada dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile dijital öykülerin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerine yapılan diğer araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, geleneksel anlamda okuma ve yazma çalışmaları yerine çevrimiçi ortamlarda okuma ve yazma çalışmaları, interneti öğrenme aracı olarak etkin bir şekilde kullanma ve çok biçimli metinler oluşturma gibi uygulamaların öğrenme ortamında işe koşulması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecektir. Dijital öyküleme çalışmalarında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yazma etkinliklerinin seçimi, öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri, okulun sunduğu teknolojik imkânlar süreci etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir.

Türkçe derslerinde dijital öyküleme çalışmalarına geçmeden bu değişkenlerin kontrol edilmesi sürecin işlevsel bir biçimde yürütülmesinde etkili olacaktır. Aynı zamanda dijital öyküleme sürecinin yazma etkinliklerine ayrılan sürenin ötesine geçtiği dikkate alınarak planlamalar yapılmalıdır.

### Kaynaklar / References

- Abou Shaaban, S. S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and storyreading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.
- Barrett, H. (2009). How to create simple digital stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> (Erişim: 27.06.2017).
- Campbell, T., (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4 (1), 33-63.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *Then: Technology, Humanities, Education, & Narrative*, 1(1), 1.
- Demir, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretim e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Dogan, B. and Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (ss. 633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, Phoenix.
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Texas A&M: USA.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri, St. Louis.

- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Önder, N. (2009). İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün M. ve Demir B. S. Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In *IADIS International Conference e-learning* (ss. 169-176).
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oakland University, Rochester, Michigan.
- Tolisano, S. (2008). Digital storytelling part II. Langwitches [Blog mesajı]. <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> adresinden erişilmiştir.
- Xin, J. (2013). Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education* (ss.191-192).
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

#### Yazarlar

Gökhan DAYAN, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Dr. Pınar GİRMEN, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi alanında görevli öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında Türkçe eğitimi, dil öğretimi yer almaktadır.

#### İletişim

Gökhan DAYAN, [gokhandayan@yahoo.com](mailto:gokhandayan@yahoo.com)

Doç. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Meşelik Yerleşkesi, 26480 Eskişehir / TÜRKİYE

e-posta: [pgirmen@gmail.com](mailto:pgirmen@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** Digital storytelling is a presentation of digital elements such as text, image, video and audio as a multimedia presentation in an electronic environment esthetically (Chung, 2006). Digital storytelling consists of multimedia elements such as image, video music and text. Nowadays, due to the changes in learners' interests and needs, digital storytelling approach has become a powerful tool for teachers and students in educational settings (Robin, 2006, 2008). In various researches based on digital story to learners in learning environment, it points out that digital stories enrich learning environments and experiences. (Sadık, 2008), develop exploratory, technical, presentation, editing and writing skills (Doğan and Robin, 2009), improve academic success, attitude, motivation and learning strategies (Kahraman, 2013; Demirer, 2013), and enable students to gain self-confidence (Yüksel, 2011). Digital storytelling is seen as a perception that puts forward the use of media literacy and technology in Turkish Language Teaching Program. Statements which take place in achievements at different class levels such as *"supporting the conversation in appropriate situations with multimedia tools such as visuals, graphics etc."* and *"using drawing, graphics, visuals and other multimedia elements to enhance narration."* demonstrate that digital competence skills are at forefront for the use of technology and media tools (MEB, 2015). In that context, within the scope of the research, it is thought that the realization of writing activities in Turkish lesson by using digital storytelling steps would make a significant contribution to the achievement of the use of technology, media literacy and media tools. The aim of this research is to describe the digital products by students in primary school 4<sup>th</sup> grade during Turkish course writing. In response to this basic aim, following questions were asked:

How is the development of the quality of digital products created by students?

How is the reflection of storytelling activities to students' writing skills?

**Methodology.** In this research, a special case of digital story and writing reflections are described considering cause and effect relationships. As it deals with digital fictions as a single unit of analysis, the research is carried out with a holistic single design at the special case in the study. Case study design is a qualitative approach which is data collection of a limited and updated system in real life in depth by means of multiple information sources in a given time (Creswell, 2013). Research data are collected by means of full participant observations, researcher diaries, students diaries and students digital products.

**Participants.** With a critical state sampling method, which is one of the purposeful sampling types, working group of the study established a primary school where the children of families living in rural areas in Eskişehir have been educated. The study was carried out in this primary school which is 18 km away from the center of Eskişehir province in the second semester of 2016-2017 academic year. Participants of the study are 10 students including 4 girls and 6 boys in 4<sup>th</sup> grade elementary school. Considering current achievements from previous year, it is assumed that students at the implementation class level know the basic elements (heroes, place, time, event etc.) which should be in the story when determining the class level to be implemented. In other words, the 4<sup>th</sup> grade students were selected with the idea of providing level of readiness for the digital storytelling research and necessary competencies for the implementation. It was supposed that students selected as the study's working group had a basic information technology skills as well as the ability to write a story for the digital storytelling study. Critical situations refer to the situations that emphasize an important thing explicitly or that are important in one way or another under normal circumstances. The basis of critical situation sample is formed by an impression *"If it is there, it can be anywhere."* or vice versa *"If it is not there, it will be not be anywhere."* (Patton, 2014). The reason of the selection of this group from the



school which is regarded as medium level in terms of academic success and low level in terms of socioeconomic and sociocultural aspects, is the assumption that the digital storytelling activities can be realized in other schools if it can be done in this school.

**Collection and Analysis of Data.** Content analysis was used to analyze data collection by means of researcher diaries, students diaries, observations and documents. At the beginning of the content analysis, researcher's notes in observational applications and students diaries were examined in detail and transferred to the computer via the word program. The screen images of all the steps of the digital products created by students were taken by the researcher and turned into analysis data. Observation and diaries data texts created in an electronic environment are divided into meaningful units, named by researchers and created code list. The conceptual of framework of the research was taken into account in the coding process. After codes were brought together and examined, common points were found between the codes. The collected data were categorized and reached the theme which consists of main lines of research findings. The final form was given to the generated code list and the template by applying to an expert opinion.

**Conclusion and Discussion.** In this study aimed at describing digital products produced by primary school 4<sup>th</sup> grade students through digital storytelling studies, it is shown that digital storytelling is an effective tool in improving writing skills. In addition, with this research, it is determined that creating a digital story will help students use punctuation marks and is a tool which can be use differently from traditional writing practice by improving their skills with vocabulary and sentence competences. It is seen that elements used in digital products such as characters, place, main idea, problem have advanced in the process. Also, in the process of the research, it is determined that number of words and sentences used in digital products increase, longer and more comprehensive sentences are written, cause and effect relations are made among sentences and conjunctions are used. In Xin's study (2013), he determined that learners have an improvement on total number of words, sentences and correct number of words in their texts. In the Campbell's study (2012), students create high quality products and improve their writing skills by producing longer and more complex stories overtime. Similarly, it is determined that there is an improvement in ideas, organization, word selection, sentence fluency and writing sub-dimensions in terms of writing quality and a development in story elements, number of words in the text as a result of study done by Yamaç (2015). The results of Özer's study (2016) show that digital storytelling can be a valuable and effective approach to vocabulary teaching. The result of this research matches up with the results obtained in other studies on how students improve their writing skills. When research results are taken into consideration, applications such as online reading and writing studies instead of traditional ones, effective use of the Internet as a learning tool and multiform text writing will improve students' writing skills in the learning environment.

## Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor?

Family Involvement in Preschool Education: What Do Teachers Think and Do?

Mehmet Toran\*  
Zeliha Özgen\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245.  
DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m

**Öz:** Okul öncesi eğitimde niteliğin belirleyici unsurlarından biri aile katılım çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülebilmesidir. Bu bağlamda aile katılım çalışmaları okul öncesi eğitimde büyük bir önem taşımaktadır. Bu önem üzerinden mevcut araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmış ve devlet ve özel anaokullarında çalışan 19 kadın okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “aile katılım çalışmalarına ilişkin farkındalık”, “aile katılım çalışmalarını engelleyen faktörler” ve “aile katılım çalışmalarına yönelik geliştirilen uygulamalar ve stratejiler” olmak üzere üç tema saptanmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik farkındalıklarının olduğu, aile katılım çalışmaları ile çocuğun yüksek yararının gözetildiği ve çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı üzerinde etkisine yönelik inançlarının olduğu, bununla birlikte aile katılım çalışmalarını uygulamada engeller ile karşılaştığı ve buna yönelik uygulamalar ve stratejiler geliştirdikleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Aile katılımı, aile, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim

**Abstract:** One of the decisive elements of preschool education is the ability to conduct family involvement activities effectively. In this context, family involvement has a great importance in preschool education. With this in mind, the present research aims to examine teacher views on family involvement applied in preschool education institutions. This research was carried out using the phenomenological design pattern of qualitative research design. Snowboard sampling was used in the study group, and 19 women working in government and private kindergartens constituted the study group of preschool teachers in the research. Data from the study were collected using a semi-structured interview technique and data were analysed using content analysis. As a result of the analysis of the data, three themes were identified as "awareness of family involvement", "factors impeding family involvement" and "practices and strategies developed for family involvement". As a result, it has been determined that preschool teachers are aware of family involvement, that family involvement and high benefit of the child are observed and that they have beliefs about the effect on the developmental and academic success of the child and that they have encountered obstacles in implementing family involvement and developed applications and strategies.

**Keywords:** Family involvement, family, preschool teacher, preschool education

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.10.2018

Kabul Tarihi: 16.11.2018

\*Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [m.toran@iku.edu.tr](mailto:m.toran@iku.edu.tr) ORCID: 0000-0003-3457-9113

\*\* İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [zelihaozgen@hotmail.com](mailto:zelihaozgen@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-5359-8323

## Giriş

Aile, toplumun en küçük yapı taşlarından biridir. Çocuk, anne ve babasından kalıtsal olarak aldığı özelliklerle dünyaya gelerek, topluma uyum sağlamasına yardımcı olan becerileri de aile içinde kazanmaktadır (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018). Bireyin doğumdan önce başlayarak ilk gelişim yıllarından ömrünün sonuna kadar etkisini devam ettiren aile kurumu, çocuğun gelişimsel ihtiyaçları olduğu kadar toplumsal ihtiyaçlarını da karşılamaktadır (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen ve Sekino, 2004). Bu bağlamda kurumsal olarak aile, çocuğun ilk eğitim ortamı olarak kabul edilebilmektedir (Waanders, Mendez ve Downer, 2007). Bu açıdan değerlendirildiğinde, ailenin en önemli görevi çocuğun gelişimine ve eğitimine en uygun desteği sağlamaktır. Eğitimde ailenin önemi yeni bir kavram olmamakla birlikte aileler uzun yıllardan beri çocuğun ilk eğitimcileri olarak kabul görmektedir (Berger, 1991; Kocabaş, 2006). Ailenin eğitim sistemine olan etkilerinin kavramsallaştırılmasına yardımcı olan Urie Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler teorisine göre ev ve okul, çocukların öğrenme ve gelişimlerinin gerçekleştiği en etkili temel kurumlardır (Bronfenbrenner, 1986). Bu bağlamda ekolojik teori, iç içe geçmiş halkanın merkezinde aileye yer verdiği için çocuğun okul, anne-baba, akranlar, arkadaş grubu yani çocuğu doğrudan etkileyen ve aynı zamanda dolaylı etkileyen diğer toplumsal kurumların çocuğun gelişiminde önemli yeri olduğunu vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner, 1977).

Ekolojik sistemler teorisi ailenin eğitime dâhil olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Son yıllarda geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında çocuk, aile ve çevre arasındaki ilişkilerin yansıtıldığı ekolojik bir yaklaşım söz konusudur (Koçyığıt, 2015; McWayne, Melzi, Limlingan ve Schick, 2016; Nitecki, 2015). Eğitim ve öğretim basamağının ilk ve en önemli basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin çocuğun tüm gelişim alanları ve akademik başarısı üzerinde kalıcı ve uzun vadeli etkileri olduğu bilinmektedir (Ihmeideh ve Oliemat, 2015; OECD, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının temel amaçları arasında çocuğun çok yönlü eğitiminin desteklenmesi yer almakla birlikte çocuğun okulda aldığı eğitimin evde sürdürülebilirliğini sağlayıcı önlemler alınması da önerilmektedir (Tárraga García, García Fernández ve Ruiz-Gallardo, 2018). Okul ve aile arasındaki işbirliği çocuğun yeni davranışlar öğrenmesi, bu davranışların kalıcı olması, problem çözme, inceleme, araştırma yapma ve okula hazırlık gibi yeterlilikleri kazanmalarını desteklemektedir (Kang, Horn ve Palmer, 2017; Mazer ve Thompson, 2017; O'Donnell ve Kirkner, 2014). Okul aile işbirliğinin önemli modeli olarak kabul edilen aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin eğitim programlarının amaçlarını ve içeriğini benimsemelerini desteklemekle birlikte okula karşı olumlu bir yaklaşım geliştirmelerini de desteklemektedir (Epstein, 2018; Ihmeideh ve Oliemat, 2015; Kurtulmuş, 2016). Aile katılım çalışmaları ile çocukların gelişimleri ve öğrenmelerini destekleyici ev ortamı sunulması çocukların gelişimlerini destekleyerek akademik başarılarını da olumlu etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993; Knopf ve Swick, 2008; Monti, Pomerantz, ve Roisman, 2014).

Aile ve okul arasındaki olumlu iletişim ile çocuğun akademik başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerindeki yetki ve sorumlulukları, okul öncesi eğitim sırasında ailenin aktif katılımını gerektiren planlı eğitim faaliyetleri yardımıyla genişletilebilmektedir (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, ve Wildenger, 2007). Okul öncesi dönemin çocuğun gelişimindeki kritik etkileri göz önüne alındığında aile katılım çalışmalarının çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve psikomotor alanlarında ilerlemesine (Kartal, 2007), çocuğun aynı zamanda akademik yeterlilikler kazanmasına ve hayata hazırlanmasına olanak sağlarken; anne-babalara da çocuğu etkili gözlemlenme, çocuğun gelişimsel ve akademik ihtiyaçlarının farkında olma, çocuğa etkili model olma noktasında olanak sağlamaktadır (La Paro, Kraft-Sayre, ve Pianta, 2003; Temel vd, 2010). Bununla birlikte okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları aynı zamanda okul

öncesi öğretmenlerinin öncelikle çocuğu içinde yaşadığı kültürü, aile yapısını, çocuğun aile içerisindeki ilişkilerini, ailenin çocuğa attığı değeri ve en önemlisi ise ev ortamındaki pedagojik olanakları bilmesine olanak sağlamaktadır (NAEYC, 2005). Bu bağlamda aile katılım çalışmaları hem anne-baba hem de öğretmen açısından çocuğun yüksek yararının korunması ve gözetilmesinde büyük bir önem taşımaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarına ilişkin düzenleme Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bazı standartlar gözetilerek uygulanmaktadır. Bu standartlar incelendiğinde; okul öncesi eğitimin çocukların gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olması, eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarına uygun şekilde planlanması, çocukların gereksinimlerini karşılayacak eğitim ortamının sağlanması, oyunun çocuk için en doğal öğrenme fırsatı olarak göz önüne alınması ve bu bağlamda çocuklar için oyun aracılığıyla öğrenebileceği etkinlikler düzenlenmesi, eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin şekilde katılımı beklenmektedir (Resmi Gazete, 24.07.2014/29072). Bu bağlamda bir değerlendirme yapıldığında yapılan araştırmaların da (Ersay, 2010; Polat Yaman ve Saçkes, 2017) önerdiği gibi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmalarının planlanıp yürütülmesinde en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öncelikle aile yapısını tanımak, gerekli eğitim biçiminin saptanmasında yol gösterecek aile ilişkilerini kurmak, gelişim ve öğrenmede mevcut sorunları çözmeye yönelik aile eğitim çalışmaları yaparak aile dayanışmasını arttıran sosyokültürel çalışmalar planlamak gerekir. Böylelikle çocuk yetiştirme konusunda yaşanabilecek sorunların çözümüne katkı sağlanacağı düşünülmektedir (Cömert ve Güleç, 2004; Çakmak, 2010; Güler, 2014).

Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin yapılan araştırmalar (Coleman 1987; Ma, Shen, Krenn, Hu, ve Yuan, 2016; Şahin ve Kalburan, 2009) incelendiğinde ailenin eğitime katılımının çocukların kültürel yeterlilikleri, gelişimsel yeterlilikleri ve akademik başarısı üzerinde olumlu bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına daha fazla nitelikli vakit ayırma ve destek olma gerekliliğini hissetmelerine ve çocuğun okulda edindiklerinin kalıcı olmasını desteklediği görülmüştür (Çalık, 2007; Güleç ve Genç, 2010). Marcon (1999) tarafından sosyoekonomik düzeyi düşük dört yaş çocuklarının aileleleri ile yapılan araştırmaya göre, ailelerin okula desteğinin ve eğitime katılımının artması sonucunda çocukların akademik gelişimlerinin olumlu şekilde etkilendiği ve aile katılımının artması ile çocukların akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul aile işbirliğine dayalı aile katılımı çalışmalarında ebeveynlerin ve öğretmenlerin karşılıklı bilgi alışverişi ile çocuğun gelişimi üzerinde etkili olabilecekleri gözlenmiştir (Murray, McFarland-Piazza ve Harrison, 2015; Spiegel-McGill, Reed, Konig ve McGowan, 1990).

Aile katılımına yönelik önem ve çocuğun akademik başarılarına olan etkilerini araştıran araştırmalara ek olarak, aile katılım çalışmalarında öğretmenin rolü, aile katılımına yönelik bakış açısı, aile katılım sürecinde karşılaştığı sorunlar ve aile katılımı çalışmalarına yönelik uyguladığı stratejiler ve çözüm önerilerini de belirlemek büyük bir önem taşımaktadır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Greenwood ve Hickman, 1991; Souto-Manning ve Swick, 2006). Aile katılım çalışmalarının uygulama sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları durumların, yaşadıkları deneyimlerin açığa çıkarılması ve kavramsallaştırılması araştırmancının ayrıca önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin özellikle mesleki yeterlilikleri ile ilişkilendirilen aile katılım çalışmaları uygulamalarında öğretmenlerin deneyimleri sonucu geliştirdikleri stratejilerin saptanması ayrıca araştırma için büyük bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri ile aile katılım çalışmalarına yönelik öğretmenlerin ilk elden deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır. Söz edilen önemler doğrultusunda kurgulanan araştırmada aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin algısı, aile katılım çalışmalarının çocuklar üzerindeki etkileri, aile katılım çalışmalarını uygulama sürecinde neler yaşadıklarının belirlenmesi ve

aile katılım çalışmalarını yönelik görüşlerini açığa çıkarma hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda mevcut araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

### Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Strauss ve Corbin (1990), nitel çalışmaları tanımlarken, nicel çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntem yerine verilerin daha detaylı toplanmasını ve katılımcılara sorulan soruların irdelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olduğunu ve bu sayede verilerin detaylandırılarak ortaya konmasının sağlandığını vurgulamaktadırlar. Nitel araştırmanın alt türü olarak fenomenoloji deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşanan dünyada olaylar, algılar, deneyimler, yönelimler, kavramlar durumlar gibi çeşitli biçimlerde yer alabilmektedir. bireylere tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranmadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme ile katılımcıları en az bir kez aile katılım çalışması yürütmesi, aile katılım çalışmalarına ilişkin deneyime sahip olması beklenmektedir. Bununla birlikte kartopu örneklemede ise evrene ait birimlerden birinin yardımı ile ikinci birime; ikinci birimin yardımı ile üçüncü birime gidilerek listeye daha fazla kişinin dahil edilmesi sonucunda örneklemin genişlemesi sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örnekleme perspektifi ile araştırmanın çalışma grubunu, 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki MEB'e bağlı devlet ve özel anaokullarında çalışan 19 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 7'si bağımsız anaokulu, 5'i ilkokul bünyesindeki anasınıflarında olmak üzere toplam 12 katılımcı devlete bağlı okullarda; 7 katılımcı ise özel okullarda çalışmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde 1 yıldan 18 yıl arasında mesleki deneyime sahip oldukları, hem küçük hem de büyük yerleşim yerlerinde çalıştıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sınıf mevcudunun 16 ile 23 arasında olduğu ve en az bir kez aile katılım çalışmalarını uyguladıkları belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırılan durumu kapsayacak soruların oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra üç öğretmen ile deneme görüşmesi yapılmış ve bu görüşmenin gidişatı dikkate alınarak sonda soruları belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda, "aile katılım çalışmalarının amaçları, aile katılım çalışmalarında yaşanan sorunlar ve uygulanan stratejiler" konularını ele alan açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolay anlaşılması, çok boyutlu, kısa yanıtlayıcıya ya da yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerinin sorulara verdikleri yanıtlar tek tek kayıt altına alınmış ve daha sonra yazılı hale getirilmiştir.



### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, araştırmacı görüşmeler yoluyla elde ettiği veriyi içerik analizine tabi tutmuş ve ortaya çıkan bulguları yorumlamıştır. İçerik analizi, bir çalışmada toplanan verilerin kavramsallaştırılarak sistematik bir biçimde düzenlendiği ve ortaya çıkan kavramlara göre temaların saptandığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek 2016). Nitel çalışmalarda kullanılan içerik analizi yönteminde veriler dört aşamada analiz edilmektedir. İlk aşama verilerin kodlanması, ikinci aşama temaların bulunması, üçüncü aşama kodların ve temaların düzenlenmesi ve dördüncü aşama bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacılar kodlama aşamasından önce bütün verileri satır satır okumuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan sözcük ve tümcelerden yola çıkarak kodları oluşturmuştur. Kodların birbiri ile ilişkilerine odaklanarak kodlar kategorize edilmiştir. Bu aşamadan sonra ortaya çıkan kategoriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde -iç tutarlılık hususuna hassasiyet gözetilerek- alt temalar bulunmuştur. Alt temalar oluşturulduktan sonra kendi içlerinde tekrar düzenlenmiş, temalar oluşturulmuş ve araştırmanın amacı ile ilişkilendirilmiştir. Derinlemesine yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkarılan veriler okuyucuya sunulurken, okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerine odaklanılarak, kullandıkları sözcük ve ifadeler titizlikle incelenmiş ve Maxwell'in (1996) belirttiği şekilde, araştırmacıların ilgi çekici bulduğu kısa anekdotlara yer verilmiştir. Hikâye şeklinde düzenlenen anekdot, Seidman'ın (1998) kullandığı yöntem ele alınarak, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları hakkında deneyimlerine dayalı görüşlerinin yansıtılmasına çalışılmıştır.

### Araştırmanın Geçerliliği-Güvenirliliği, Sınırlılığı ve Etik Konular

Araştırmada, geçerliliğin ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla birden fazla strateji kullanılmıştır. Bunlardan ilki, yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması için alan yazını incelenmesi, hazırlanan sorular için uzman görüşüne başvurulması ve alan uzmanlarının geri bildirimine göre soru formuna pilot çalışma için son halinin verilmesidir. İkinci olarak, veri toplama sürecine başlamadan önce 3 okul öncesi öğretmen ile pilot görüşme yapılması ve öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son halinin verilmesidir. Üçüncü olarak, çalışmaya katılan öğretmenler ile birden fazla görüşülmesidir. Araştırmada toplanan veriler yazıya döküldükten sonra katılımcıların teyit etmesi için yeniden kendileri ile paylaşılması, toplanan veriler ile uzun süre meşgul olunması, derinlemesine betimlemenin yapılması, katılımcılardan geri bildirim alınması, katılımcıların ifadelerinin değiştirilmeden kullanılması, notların ve ses kayıtlarının kontrolü gibi stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada yapılan görüşmelere ek olarak uygulanan aile katılım çalışmalarında gözlem yapılmamış olması ayrıca araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bununla birlikte, araştırma etiği açısından, araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde yansız davranılması, tüm okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacından ve içeriğinden açıkça bahsedilmesi, veri toplama sürecinde gönüllülüğün esas alınması ve öğretmenlerin gerçek isim ve kimlik bilgilerinin çalışmada kullanılmaması gibi etik ilkeler göz önünde tutulmuştur. Bu etik ilkeler doğrultusunda çalışmada öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiştir.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edildikten sonra araştırmanın amacı doğrultusunda aile katılımı çalışmalarına ilişkin farkındalık, aile katılımı çalışmalarını engelleyen faktörler ve aile katılımı çalışmalarına yönelik geliştirilen uygulamalar ve stratejiler olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır.

Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan bulgular yorumlayıcı bir yaklaşımla alıntılar verilerek ayrı ayrı tartışılmıştır.

### **Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Farkındalık**

Araştırmanın veri analizi sonucunda elde edilen “aile katılımı çalışmalarına ilişkin farkındalık” teması incelendiğinde öğretmenlerin tümünün okul öncesi eğitimde aile katılımını gerekli gördüklerini, çocuğun okuldaki eğitiminin ev ortamında desteklenmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte aile katılım çalışmaları ile çocuğun gelişimsel ve akademik başarısının sürdürülebilir olacağı, problem çözme, dil becerileri gibi gelişimsel yeterlilikler noktasında etkili olacağı belirtilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

“...eğitim ailede başladığı gibi eğitim öğretim sürecinde de devam etmeli. Kaliteli aile katılım çalışmaları ile çocuğun bilişsel gelişimi, dil becerisi ve okuldaki başarısı olumlu yönde desteklenmiş olacaktır...”

“...Eğer etkili bir aile katılım etkinliği yapıldıysa çocuk gelişimine etkisi de olumlu olur. Özellikle çocuğun bilişsel gelişiminin ve problem çözme yeteneğinin gelişmesi açısından olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına ailelerin aktif katılımlarının çocuğu duygusal olarak destekleyeceğini, akademik başarı üzerinde olumlu bir etki yaratacağını, çocuğun güven duymasını ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlayacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte aile katılım çalışmalarının etkili yürütülmesi aynı zamanda okul ve ev arasında çocuğun eğitiminde tutarlılığın sağlanacağını belirtmektedirler. Ayrıca, aile katılım çalışmaları ile öğretmen ve anne-baba arasında etkili bilgi alışverişinin olmasının evde ve okuldaki eğitim farklılıklarını ortadan kaldırılarak çocukta olası meydana gelebilecek çatışmaları da giderileceğini belirtmektedirler. Çocukların okul ve ev arasındaki uyumunun gerçekleşmesi, çocuğun süreçte güven duyacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilen örnekle de açığa çıkmaktadır:

“Çocuklar sınıfta ailelerini görünce mutlu oluyorlar ve daha istekli olarak eğitim sürecine katılabilirler. Anne-babalar anaokulunda verilen eğitimin sürecine ne kadar yakından tanıklık ederlerse çocuğun üzerinde olumlu bir etki bırakıyor. Çocuk anne ve babasını anaokulunda ne kadar sık görürse kendini güvende hissediyor ve aynı zamanda da kendine güven duyuyor.”

“Ebeveynlerin aile çalışmalarına katılıyor olması çocuğa güven verir ve çocuk mutlu olur. Ebeveyni aile çalışmalarına katılan çocuk okul hayatında kendi potansiyeli dâhilinde en üst seviyede başarı gösterir.”

Aile katılımı çalışmalarının özellikle anne-babalara çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilinçlenmelerini sağlayacağını, anne-babaların çocuklarını gelişimsel olarak tanımalarını kolaylaştıracağını, çocuğa karşı olan anne-baba tutumlarını olumlu yönde değiştireceği belirtilmiştir. Aile katılım çalışmaları ile anne-babaların çocuklarına karşı olan tutumlarındaki değişim, bilinçlenmeye ilişkin görüşler incelendiğinde aşağıda verilen öğretmen görüşü ile desteklenebildiği görülmektedir.

“...Ailelerin çocuklarını daha iyi tanımalarına olanak sağlamalı ve aileye doğru anne baba tutumlarını kazandırmayı amaçlamalıdır. Çocuğun tüm gelişimiyle ilgili aileleri bilinçlendirmeyi amaçlamalıdır. Aile bireyleri arasında sağlıklı iletişim kurulmasını desteklemeyi...”

Anne-babaların eğitim-öğretim sürecindeki rolünün pekiştirilmesi, eğitime ilişkin beklentilerinin okuldaki rolünün artırılması gerektiğini belirtmekte ve aile katılımı çalışmalarını nitelikli bir şekilde uygulamak için birçok yöntem ve tekniğin uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri ile açığa çıkan aile katılım çalışmaları incelendiğinde ev ziyaretleri, gezi gözlem çalışmalarına aileleri

dâhil etme, anne-babalara yönelik konferans düzenleme, sınıf içi etkinliklere dâhil etme, toplantılar, görüşmelerin anne-babalar ve çocuklar üzerinde olumlu etki sağlayacağına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

“Başarılı anaokulu-anne baba işbirliğini oluşturabilmek için öğretmen olarak ev ziyaretleri düzenleme, ailelerin çocukları ile katılacakları gezi, gözlem, konferans gibi etkinlikler planlama ve gerçekleştirme, anne babaları sınıf içi etkinliklere dâhil etme ve anne-babalarla görüşmeler yapma şeklindeki uygulamalarla aile katılımının artırılması sağlanabilir.”

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılımı çalışmalarına ilişkin farkındalık” teması çerçevesinde görüşleri incelendiğinde, aile katılımı konusunda duyarlı oldukları, bu konuda farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ailelerin eğitim sürecinde etkin katılımlarının sürekliliğinin sağlanması için, ailelerin okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelerinin gerekliliği de vurgulanmış ve etkili aile katılımı çalışmalarının neler olabileceğine ilişkin de görüş bildirmişlerdir.

### **Aile Katılımı Çalışmalarını Engelleyen Faktörler**

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin analizi sonucunda belirlenen “aile katılımı çalışmalarını engelleyen faktörler” teması doğrultusunda, yoğun iş temposuna sahip ebeveynlerin genellikle aile katılım çalışmalarında yer almadıklarını, ebeveynlerin eğitim sürecine ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle aile katılım çalışmalarına karşı ilgisiz tutuma sahip olduklarını, belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin anne-babanın eğitim düzeyi, ekonomik ve sosyokültürel durumlarının aile katılımı çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine aşağıdaki örnek verilebilir:

“Zaman en büyük problem olarak karşısına çıkar öğretmenim... Ebeveynlerin yoğun iş tempoları katılım planlamasını zorlaştırır. Çocuk gelişimi bilgilendirilmesi amaçlı toplantılara genelde katılım olur ancak çocukla birlikte aktivite için düzenlenen etkinlikler ebeveynlerce gereksiz zaman harcama olarak görülüyor.”

Aile katılım çalışmalarına yoğun iş temposuna sahip olan ailelerin eğitim sürecinde yer almayı gereksiz görmekle birlikte, aynı zamanda aile katılım çalışması denince anne-babaların bunu “öğretmen yine bir şey istiyor” gibi bir algıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu algı sebebiyle anne-babaları aile katılım çalışmalarına dâhil etmede güçlük yaşadıklarını, özellikle de babaların sürece dâhil olma noktasında isteksiz oldukları açığa çıkmıştır. Bu duruma öğretmenlerin aşağıda verilen görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Özellikle veliye yapılacak etkinliği ve çocuklara katkılarını anlatmakta güçlük çekiyorum. Velilerin gözünde “öğretmen yine bir şey istiyor” oluyorsunuz. Özellikle babalar kesinlikle katılmıyorlar. Yapılacak etkinliklerde okula gelmelerinde zorluk oluyor.”

“...genellikle babalar aile katılımını daha çok annenin işi olarak görüyorlar. Babaların okuldaki etkinliklere katılmaktan sıkıldıklarını ya da zaman problemi yaşadıklarını söylüyorlar...”

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde babaların aile katılım çalışmaları konusunda sorumluluk almadıkları, okul ile ilgili işler olmak üzere aile katılım çalışmalarını daha çok annenin işi olarak gördükleri, aile katılım çalışmalarına katılan babaların süreci sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada özellikle aile katılım sürecinin anne ile yürütülmüş olmasının aile katılımı çalışmaları için önemli bir engel olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte ailelerin öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik durumlarından kaynaklanan problemlerin aile katılımı çalışmaları üzerinde etkili olduğu okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

“...eğitim durumu kötü olan ya da sosyoekonomik durumu zayıf olan veliler katılmıyorlar. Bu durumda çocuklar olumsuz etkileniyor...”

“Ailelerin eğitim seviyeleri çok önemli. Eğitim seviyesi düştükçe katılım azalıyor maalesef.”

“Öncelikle veliye aile katılım çalışmasının ne olduğunu anlatmakta zorlanabiliyoruz. Çünkü bazı aileler çok bilinçsiz ve umursamaz olabiliyorlar. Aile katılım çalışmasını angarya olarak görüyorlar...”

Eğitim düzeyi düşük ailelerin aile katılım çalışmalarına katılmadıkları, aile katılım çalışmalarında eğitimin belirleyici olduğu bunun yanında sosyoekonomik dezavantaja eşlik eden bilinçsizliğin aile katılım çalışmalarını engellediği belirtilmektedir. Bununla birlikte aile katılım çalışmalarının önemsenmediği, anne-babaları aile katılım çalışmalarının önemli ve etkisinin olduğu noktasında ikna edemediklerini ya da zorlandıklarını belirtmektedirler.

Aşağıda örnek olarak verilen öğretmenin görüşleri ile de açığa çıkan anne-babaların aile katılım çalışmalarında öğretmene müdahale etmeleri, aile katılım çalışmalarının önemsenmemesinin etkili aile katılım çalışmalarını yürütmeyi engellediği okul öncesi öğretmenleri tarafından belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına katılımın anne-babaların okula ve eğitime ilişkin tutumları ile de ilişki olduğunu, okula-eğitime karşı ilgili ya da ilgisiz olmanın aile katılım çalışmalarını etkilediğini belirtmektedirler.

“Aile katılım etkinliklerinde öğretmenin zorlandığı bölüm ailenin öğretmene müdahale ettiği bölümdür. Aile katılımında aile öğretmene müdahale etmemelidir. Ayrıca çocuklarına yeterince ilgi göstermeyen aileler olabilir. Bu nedenle düzenlediğimiz bazı etkinliklerde katılım azalıyor ve verimsizleşiyor. Aslında bu durum aile tutumları ile doğru orantılı. İlgi düzeyi yüksek ailelerin çocuklarıyla ilgilenme ve eğitime katılma seviyesi de haliyle artıyor.”

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ailelerin katılım çalışmalarına zaman ayıramama, eğitim ve sosyoekonomik durum, aile katılım çalışmalarına karşı tutum, aile katılım çalışmalarına ilişkin klasik önyargı, benimsememe, ilgisizlik gibi durumların engelleyici faktör olarak ifade edildiği görülmektedir.

### **Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Geliştirilen Uygulamalar ve Stratejiler**

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda belirlenen “aile katılım çalışmalarına yönelik geliştirilen uygulamalar ve stratejiler” teması doğrultusunda aile katılım çalışmalarına anne-babaların katılımını arttırmak için öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, geliştirilen çözümler ve stratejilere olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin anne-babaları destekleyen, çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda yol gösteren ve rehberlik sağlayan sistematik bir eğitim yaklaşımı sergilemeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin anne-babaları aile katılım çalışmalarına dahil etmek için rehberliğin önemli olduğuna vurgu yaptıkları bununla birlikte güven inşa etmeye yönelik stratejiler geliştirdikleri öğretmenin aşağıda örnek olarak verilen görüşü ile de desteklenmiştir.

“Öncelikle aile için çalışma ortamı oluşturulur. Aileye yardım edebilmek adına rehberlik edilir. Karşılıklı samimi ve saygılı olmak, doğru ve etkili iletişim de kullanılan stratejiler arasında yer alıyor.”

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına katılımı arttırmak için kurallar belirlemeye çalıştıkları, aile katılım çalışmalarını planlı bir şekilde uygulamaya yönelik stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde aile katılım çalışmalarına hazırlıkların yapılmasının aile katılım çalışmalarına katılımı arttırdığını vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerin bu vurguları aşağıda örnek verilen öğretmen ifadeleri ile de desteklenmiştir.

“Ben okulda aile katılım toplantılarının günü, saati, konusu ve kurallarını aile ile belirlemeye çalışıyorum. Bu durumda aile katılım etkinlikleri önceden planlarsa gerekli hazırlıklar da yapılarak ailenin etkin katılımı sağlanabilir.”

“Özellikle tutarsızlık olmaması adına herkesi zorunlu tutuyorum. Sonrasında isteksiz ve güvensiz olan veliler için çalışmanın amacından ve uygulanma şeklinden bahsediyorum. Birkaç örnekle destekleyerek velileri rahatlatıyorum ve uygulama sırasında yol gösterici oluyorum.”

Yukarıda örnek olarak verilen öğretmenin görüşlerinde de açığa çıkan, özellikle aile katılım çalışmalarına karşı isteksiz olan anne-babalara yönelik okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmaları hakkında bilgilendirme yaptıkları, aile katılım çalışmalarının amaçlarından, öneminden ve etkisinden bahsettikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik ederek anne-babaları aile katılım çalışmalarına hazırladıkları ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik özellikle sınıf içi etkinliklere yer verdikleri, anne-babaların yeterliliklerine göre uygulamaları gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Anne-babaların yeterliliklerine ve tercihlerine göre gerçekleştirilen sınıf içi aile katılım çalışmalarına anne-babaların daha etkin katılım gösterdikleri, sürecin planlanmasında katılımcı olmalarının anne-babaları motive ettiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine aşağıdaki örnek verilebilir:

“Velilerin potansiyellerine göre öncesinde kendim belli konular belirleyip velilere seçtiriyorum. Daha sonra belirlenen tarihlerde veli gelip uygulama yapıyor. Kitap okuma, bitki dikme, hayvan tanıtma, müzik aleti tanıtma, kumbara ya da buna benzer etkinlik yaptırma gibi...”

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılımı çalışmalarına yönelik geliştirilen uygulamalar ve stratejiler” temasında aile katılım çalışmalarına katılımı arttırmak, anne-babaları sürece aktif bir şekilde dahil etmek için bazı uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için kendilerince bazı stratejiler geliştirdikleri görülmüştür.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı konusuna duyarlı oldukları, aile katılım çalışmalarının çocukların gelişimsel ve akademik yeterlilikleri üzerinde etkisine ilişkin farkındalıklarının da yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ailelerin eğitim sürecinde etkin katılımlarının sürekliliğinin sağlanması için, ailelerin okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelerinin gerekliliği de okul öncesi öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri etkili aile katılımı çalışmaları gerçekleştirebilmek için anne babaları gezi ve gözlem çalışmalarına dahil etme, ev ziyaretleri gerçekleştirme, konferans, toplantılar, görüşmeler gibi etkinlikler ile anne babaların aile katılım çalışmalarına katılımlarını arttırmada etkili çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Whyte ve Karabon (2016) yaptıkları araştırmada aile katılım çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel rolleri yerine güncel ve modern rollerinin desteklenmesi sonucu okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında belirleyici rol üstlendikleri, anne-babalar ile birlikte aile katılım çalışmalarını daha etkili planladıkları görülmüştür. Yapılan araştırmalar (Bayraktar vd., 2016; Güleç ve Genç, 2010; Greenwood ve Hickman, 1991; Kang vd, 2017) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını planlama ve uygulamada yeterliliklerinin olduğu, bu yeterlilikler çerçevesinde aile katılım çalışmalarının okul-çocuk-toplum üçgenine önemli katkılar sağladığına ilişkin tutum ve düşüncelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Aile katılım çalışmalarının okul boyutunda anne-babaların okula ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini (Ihmeideh ve Oliemat, 2015; Koçyiğit, 2015; La Paro vd, 2003), çocuğun gelişimsel ve akademik



yaşantısını olumlu yönde desteklediğini (Kartal, 2007; Ma vd, 2016; Mazer ve Thompson, 2017; Nitecki, 2015), bununla birlikte toplumun en küçük birimi olan ailenin aile katılım çalışmalarına katılmasında toplumun dönüşümünün etkili olduğu okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir (Ferrara, 2015; Stevens ve Patel, 2015; Temel ve Aksoy, 2000).

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını yürütmede birçok engel ile karşı kaşıya kaldıkları ifade edilmiştir. Anne-babaların aile katılım çalışmalarına zaman ayıramamalarının aile katılım çalışmalarını etkili bir şekilde yürütme önünde önemli bir engel olduğu vurgulanmıştır. Yapılan araştırmalar (Guryan, Hurst ve Kearney, 2008; Zick, Bryant ve Österbacka, 2001) anne-babaların yoğun çalışma koşullarının, anne-babanın aile katılım çalışmalarına katılımını engellediğini, sosyoekonomik dezavantaja sahip annelerin yoğun ev işleri, ailede doğrudan bakımı üstlenmeleri ve aile katılım çalışmaları hakkında yeterli bilince sahip olmamalarından dolayı aile katılım çalışmalarına zaman ayıramadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte anne-babaların eğitim düzeyinin ve sosyoekonomik durumunun düşük olmasının da aile katılım çalışmalarının yürütülmesinde bir engel olduğu belirtilmiştir. Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumları ile etkileşimleri, öğretmenler ile iletişimlerinde anne-babaların eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeylerinin belirleyici olduğu, özellikle düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyine sahip annelerin aile katılım çalışmalarına ya katılmadıkları ya da düzenli olarak aile katılım çalışmalarına dahil olmadıkları saptanmıştır (Hornby ve Blackwell, 2018; Hill ve Stafford, 1974; Murray vd., 2015; Waanders vd., 2007). Aile katılım çalışmalarına karşı tutum, aile katılım çalışmalarına ilişkin klasik önyargı, benimsememe, ilgisizlik gibi durumların engelleyici faktör olarak ifade edildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Borg ve Mayo, 2001; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Kim, 2009; Sheldon, 2002) anne-babaların aile katılım çalışmalarına karşı olumsuz tutumlarının aile katılım çalışmalarının uygulanmasında önemli bir engel olduğu, anne-babaların gönüllü değil, zorunlu katılımcı olmalarının aile katılım çalışmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte anne-babaların aile katılım çalışmalarına yönelik inançlarının ayrıca aile katılım çalışmalarının yürütülmesinde belirleyici olduğu (Hornby ve Lafaele, 2011) okul öncesi öğretmenlerinin anne-babalara yönelik tutumlarının da aile katılım çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli olduğu belirtilmiştir (Bæck, 2010). Bununla birlikte Koçyiğit (2015) tarafından yapılan araştırmada da anne-babaların ilgisizliği, isteksizliği, zaman ayıramama gibi nedenlerle aile katılım çalışmalarının engellendiğini belirleyen benzer sonuçları olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımının gerekliliğine olan farkındalıkları, onların aile katılım çalışmalarına anne-babaları dâhil etmek için stratejiler ve uygulamalar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde anne-babaları sürece aktif bir şekilde dâhil etmek için aile katılım çalışmalarına katılıma zorunlu tutma gibi uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için kendilerince sınıf içi etkinliklere yer verme ve aileler ile ortak planlama gibi stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Knopf ve Swick (2008) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul merkezli aile katılım çalışmaları yerine, ailenin merkezde olduğu stratejiler geliştirerek geliştirdikleri aile katılım çalışmalarına odaklandıkları ve anne-babaları aile katılım çalışmalarına daha etkin dâhil ettikleri görülmüştür. Buna karşın özellikle aile katılım çalışmalarında anne-babaların planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dahil olmalarının okul öncesi öğretmenlerini anne-babayı sürece daha etkin katan stratejilere yönlendirdikleri, bu stratejilerin ise çocuk merkezli stratejiler olduğu saptanmıştır (İhmeideh ve Oliemat, 2015). Bununla birlikte yapılan araştırmalar (Bæck, 2010; Kurtulmus, 2016; Murray vd., 2015; Souto-Manning ve Swick, 2006) sınıf içi etkinliklere anne-babaları dahil etme ev ziyaretleri etkinliklerini düzenleme ve anne-baba ile olumlu etkileşimi üst düzeyde tutma gibi stratejilerin aile katılım çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli rol oynadığı vurgulanmıştır.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik farkındalıklarının olduğu, aile katılım çalışmaları ile çocuğun yüksek yararının gözetildiği ve çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı üzerinde etkisine yönelik inançlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını gerçekleştirirken aile kaynaklı güçlüklerle karşılaştıkları anne-babaların bazı tutumlarının aile katılım çalışmalarında engelleyici rollerinin olduğunu vurgulamışlardır. Ancak bu engelleri aşmak için okul öncesi öğretmenlerinin etkili olduğuna inandıkları uygulamalar gerçekleştirdikleri ve buna paralel olarak kendilerince stratejiler geliştirdikleri de belirlenmiştir.

### Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere, politika üreten ve uygulayanlara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmış ve sadece yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanmıştır. Söz konusu konunun derinlemesine incelenmesi için araştırmacılara nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ve durum çalışması desenleri ile araştırma tasarımları önerilmektedir.

Okul öncesi eğitimde aile ile çalışmaya başlayan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim dönemi başlarında aile katılım çalışmalarını bireysel ve grup odaklı yürütmeleri; ailelerin ihtiyaçlarını, demografik özelliklerini, aileye ulaşmada hangi kaynak ve yolları kullanabileceğine ilişkin çalışma yürütmeleri önerilir. Bu çalışmalar sonrasında özellikle çocuğun yüksek yararını gözeten aileye doğrudan etki edebilecek uygulamaları gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerin farkındalıklarının olması aile katılım çalışmalarını etkili bir şekilde yürütmek için bir fırsattır. Bu bağlamda özellikle politika üretenlerin ve uygulayanların bu fırsatı uygulamaya dönüştürmesi, sürdürülebilir kılması için de yerelden merkeze doğru uygulama ve izleme komisyonlarının kurulması önerilmektedir.

Aile katılım çalışmalarını yürüten okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları engellere yönelik ifade edilen aileden kaynaklı engellere yönelik aile ekosistemi ve sosyolojisinin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri kapsamında öğretmenlere hizmet öncesi eğitiminde zorunlu ve uygulamalı olarak verilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde aile katılım çalışmaları ile ilgili derslerin çeşitliliğinin artırılması ve özellikle uygulama temelli sunulması önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin hali hazırda yürüttükleri aile katılım çalışmaları için geliştirdikleri uygulamalar ve kullandıkları stratejilerin kayıt altına alınması ve model olması için öğretmenden-öğretmene ve öğretmenden-öğretmen adayına yönelik deneyim paylaşım platformlarının oluşturulması önerilmektedir.

## Kaynaklar / References

- Bæck, U. D. K. (2010). 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 323-335.
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 755-770.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal, 91*(3), 209-219.
- Borg, C., & Mayo, P. (2001). From 'Adjuncts' to 'Subjects': Parental involvement in a working-class community. *British Journal of Sociology of Education, 22*(2), 245-266.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology, 22*(6), 723-742.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher, 16*(6), 32-38.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 131-145.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(20), 1-18.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 123-139.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2<sup>nd</sup> Edition. Newyork: Routledge.
- Ersay, E., (2010). Aile eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, Z.Fulya Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.274-325) Ankara: Anı Yayıncılık
- Ferrara, M. M. (2015). Parent involvement facilitators: Unlocking social capital wealth. *School Community Journal, 25*(1), 29-51.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal, 91*(3), 279-288.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Guryan, J., Hurst, E., & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic perspectives, 22*(3), 23-46.
- Güleç, H. Ç., & Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(155), 158-171.
- Güler, Ç. Y. (2014). Okul aile işbirliği: Öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya yeterince hazırlayabiliyor muyuz?. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(4), 72-90.
- Hill, C. R., & Stafford, F. P. (1974). Allocation of time to preschool children and educational opportunity. *Journal of Human Resources, 9*(3) 323-341.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review, 70*(1), 109-119.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Ihmeideh, F., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, 185(2), 181-197.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar: Çok amaçlı bir eğitim modeli*. İstanbul: YA-PA
- Kang, J., Horn, E. M., & Palmer, S. (2017). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 789-800.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 419-427.
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental academic support scale: associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4(1-2), 120-132.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McWayne, C. M., Melzi, G., Limlingan, M. C., & Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental psychology*, 52(7), 1088-1102.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Monti, J. D., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2014). Can parents' involvement in children's education offset the effects of early insensitivity on academic functioning? *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 859.

- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1031-1052.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children] (2005). *Code of ethical conduct and statement of commitment*. Washington, DC: Author.
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal, 25*(2), 195-219.
- O'Donnell, J., & Kirkner, S. L. (2014). The impact of a collaborative family involvement program on latino families and children's educational performance. *School Community Journal, 24*(1), 211-234.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Polat Yaman, R., & Saçkes, M. (2017). Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden ne bekliyor? Anne-baba ve yönetici beklentilerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 94-103.
- Resmi Gazete (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 26.07.2014 Tarih, 29072 Sayı. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A Guide for researchers in education and the social sciences*. Newyork: Teachers college press.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal, 34*(2), 187-193.
- Spiegel-McGill, P., Reed, D. J., Konig, C. S., & McGowan, P. A. (1990). Parent education: Easing the transition to preschool. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), 66-77.
- Stevens, S., & Patel, N. (2015). Viewing generativity and social capital as underlying factors of parent involvement. *School Community Journal, 25*(1), 157-174.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage.
- Şahin, F. T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 1-12.
- Tárraga García, V., García Fernández, B., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2018). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies, 44*(3), 361-375.
- Temel, Z. F. & Aksoy, A.B. (2000). Home-based mother training program for 0-3 years of Age and its effects on home environment. *Psychologie and Education, 25* (2), 51-58.
- Temel, Z. F., Aksoy, A.B., & Kurutulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z.Fulya Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.327-361) Ankara: Anı Yayıncılık
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*(6), 619-636.
- Whyte, K. L., & Karabon, A. (2016). Transforming teacher–family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the funds of knowledge approach. *Early Years, 36*(2), 207-221.



Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. C. (2018). The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 23-38.

Zick, C. D., Bryant, W. K., & Österbacka, E. (2001). Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes. *Social Science Research*, 30(1), 25-49.

### Yazarlar

### İletişim

Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalında öğretim üyesi olarak akademik çalışmalarını yürütmektedir. Lisans ve yüksek lisans derecesini okul öncesi eğitimi alanında, doktora derecesini ise çocuk gelişimi ve eğitimi alanında aldı. Okul öncesi eğitimde alternatif modeller, erken çocukluk eğitimde sürdürülebilir kalkınma, dezavantajlı çocukların eğitimi, eleştirel pedagoji, okul öncesi eğitim programları, çocukluk çalışmaları ve ebeveyn kabul-red alanlarında çalışmaktadır.

Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü,

e-mail: [m.toran@iku.edu.tr](mailto:m.toran@iku.edu.tr)

Zeliha Özgen, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalında lisansüstü eğitimine devam etmektedir.

Zeliha Özgen, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı,

e-mail: [zelihaozgen@hotmail.com](mailto:zelihaozgen@hotmail.com)

## Summary

**Purpose.** In addition to the research on the importance of family involvement and the effects on the child's academic success, it is also important to determine the role of the teacher in family involvement, from the perspectives on family participation, problems were encountered in the family involvement process and strategies and solution proposals for family involvement. It is aimed to investigate the perception of preschool teachers about family involvement activities, the effects of family involvement activities on children, the determination of what happens during the implementation process of family involvement activities and the opinions about family involvement in the research designed according to the above mentioned importance. In line with these goals, the present research aims to examine the opinions of teachers about family involvement applied in preschool education institutions.

**Method.** This research was carried out using the phenomenological design pattern of qualitative research design. As a subtype of qualitative research, the focus is on phenomena that are not aware of the pattern but do not have an in-depth and detailed understanding. Snowboard sampling method was used when the study group of the study was determined. The study group of the researchers constituted 19 pre - school teachers working in state and private kindergartens affiliated to MEB in the province of Istanbul in 2017 - 2018 academic year. When the professional experience of preschool teachers constituting the working group was examined, it was determined that they have professional experience from 1 year to 18 years, they work both in small and large settlements and they apply family involvement at least once in these fields. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the research. While the semi-structured interview form was being prepared in this research, care was taken to formulate the questions to be covered by considering the purpose of the research. In the preparation of the interview questions developed by the researchers; easy understanding of the questions, multidimensional, short answerer, or not being guiding. In this study, the researcher analysed the content obtained through interviews and interpreted the findings. Before the coding phase, the researchers read all the data line by line and generated the codes from the words and vocabulary that are important in the purpose of the research. Codes are categorized by focusing on the interrelationships of the codes. The subcategories emerged after this phase were sub-themes, with a sense of consistency in mind - to form a meaningful whole. After the sub-themes were formed, they were rearranged within themselves, the themes were created and associated with the purpose of the research. In the study, more than one strategies were used to ensure validity and reliability. Strategies were used in the study, such as being engaged for a long time with each teacher after two appearances, collecting in depth, receiving feedback from the participants, using the participants' expressions unchanged, controlling notes and voice recordings.

**Results.** After analysing the content of the research with content analysis, three themes emerged, namely, awareness of family involvement in the direction of the researcher, factors preventing family involvement, and applications and strategies developed for family involvement. When the theme of "awareness on family involvement activities" obtained from the research's data analysis was examined, all of the teachers stated that they considered family involvement in preschool education necessary and that the child's school education should be supported in the home environment. They pointed out that parents with intensive job placement usually do not take part in family involvement in the context of the "factors that impede family involvement work" as a result of the analysis of preschool teachers' opinions, indicating that parents have an indifferent hold on family involvement due to lack of knowledge about the educational process. It has been determined that the practices, developed solutions and strategies implemented by the teachers in order to increase the participation of the parents to the family involvement in the direction of the "applications and strategies developed for

family involvement " was determined as an analysis of interviews with preschool teachers. In this context, preschool teachers have reported that they are trying to demonstrate a systematic approach to education that supports and promotes parents' support for their children's development and education.

**Conclusion.** As a result, it has been observed that preschool teachers have awareness about family involvement, that family involvement and high developmental benefit of children are taken into consideration. And that they have an influence on the developmental and academic success of every child in question. They also stressed that some of the parents' attitudes, which they faced with family-related difficulties when preschool teachers were conducting family involvement, were obstructive roles in family involvement activities. However, in order to overcome these obstacles, preschool teachers have also implemented practices they believe to be effective and have developed strategies in line with them.

**Suggestions.** In the light of the results obtained from the present research aiming to examine the opinions of teachers about family participation studies, it is suggested that (1) researchers design their research as based on the designs of action research and case study patterns from qualitative research methods; (2) in planning the family participation studies, pre-school teachers develop strategies to directly reach the family and the child at the beginning of the academic year; (3) the application and monitoring commissions be established from the local toward the center so that the policy makers for the pre-school teachers' awareness of the family participation studies and the implementers of these policies can put them into practice and make them sustainable; (4) family ecosystem and sociology of family-related barriers be given to teachers in compulsory and practical pre-service training as part of their professional qualifications; and, finally, (5) experience sharing platforms be created for teacher-teacher and teacher-teacher candidate in order to register and model the practices and strategies used for family participation studies.

## Öğretmen, Öğrenci ve Okul Yöneticilerine Göre Sınıfta Teknolojinin Rollerini: Teknolojiyi Sınıfta Kim, Neden İstiyor?†

The Roles of Technology in the Classroom According To Teacher, Student and School Administrator: Who Wants Technology in the Classroom and Why?

Özden Şahin İzmirli\*\*  
Erhat Köse\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Şahin İzmirli, Ö., & Köse, E. (2018). Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine göre sınıfta teknolojinin rolleri: Teknolojiyi sınıfta kim, neden istiyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 246-266. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s12m

**Öz.** 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmada İstanbul'da bir özel lisede sınıfta teknoloji kullanımında teknolojinin rolleri, öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleriyle incelenmiştir. Karma desen olarak tasarlanan araştırmada öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin önce nicel olarak sonra nitel olarak teknolojiye atadıkları roller belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 104 öğrenci, 25 öğretmen ve dört okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise dokuz öğrenci, yedi öğretmen ve bir okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmada paydaşların öğretim teknolojilerine verdikleri rollerin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya göre paydaşlar öğretim teknolojilerine öncelikle öğretimsel ve öğrenciye fayda sağlama amaçlı roller verdikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim teknolojileri, teknolojinin sınıftaki rolü, paydaşlara göre değişen teknoloji rolleri

**Abstract.** In the research conducted in the 2017-2018 spring term in a private high school in İstanbul, the roles for technology in the classroom according to teacher, student and administrator were examined. The research was carried out in a two-stage design with the use of mixed design. Teachers, students and school administrators have tried to determine the roles they have assigned technologically through the quantitatively, then qualitatively. The quantitative data of the study were collected from 104 students, 25 teachers and four school administrators. Qualitative data of the study were collected from nine students, seven teachers and one school administrator. It can be suggested that the roles of the stakeholders given to technology in the research are in line with each other. It is seen that stakeholders give roles for educational purpose and student benefit.

**Keywords:** Instructional technologies, the role of technology in the classroom, changing roles of technology according to stakeholders

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 17.11.2018

Kabul Tarihi: 25.11.2018

† Bu çalışmanın ilk taslağı İzmir'de Ege Üniversitesi tarafından düzenlenen 12. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar/ Correspondence: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [osahinizmirli@gmail.com](mailto:osahinizmirli@gmail.com), ORCID: [0000-0003-2595-7266](https://orcid.org/0000-0003-2595-7266)

\*\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [erhatkose@gmail.com](mailto:erhatkose@gmail.com), ORCID: [0000-0002-9795-1122](https://orcid.org/0000-0002-9795-1122)

## Giriş

Günümüz dünyasında teknolojinin hayatımızın her anına girmesi gibi eğitim-öğretim süreçlerinde de teknoloji kullanımı yaygın hale gelmektedir. Teknolojinin eğitim-öğretim sürecine hangi amaçlarla dahil olduğu ve bu amaçlar doğrultusunda nelerden memnun kalındığına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (örn. Devolder, Vanderlinde, van Braak ve Tondeur, 2010; Li, 2007; Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan, 2017). Eğitim teknolojisi; öğrenme, öğretim süreçleri ve kaynaklarının stratejik tasarımı, yönetimi, uygulanmasıyla öğrenmeye ve performansa aracılık etmeyi hedefleyen ve bu süreçte bilgiyi iletirmek için teori, araştırma, uygulamaların etik olarak gerçekleştirilmesidir (AECT, 2018). Teknolojinin eğitime entegre süreci çoklu paydaşı bünyesinde bulunduran karmaşık bir süreçtir. Ancak teknoloji entegrasyonunun bir alt uygulama alanlarından olan sınıfta teknoloji kullanımı ise sınıf ortamının doğrudan katılımcıları olarak öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri olmak üzere üç boyutta incelenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerin sınıfta teknoloji kullanımları ve kullanımdan duydukları memnuniyetleri zincirin halkaları gibi düşündüğümüzde, her bir halkanın süreçte kendisini ve diğer halkaları etkileme potansiyeli vardır. Bu halkaları etkileyebilecek diğer durumlar ise öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitimler, öğretmenlerin/kurumların malzeme ve materyallere sahip olma durumları, paydaşların hazır bulunuşluk düzeyleri, kurumların sahip oldukları teknik altyapı ve teknik desteğe erişim durumları olarak sayılabilir. Bu bakış açısıyla her bir paydaşın memnuniyetinin ve teknoloji kullanabilme durumunun da birbirini etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda her bir paydaşın öğretim teknolojileri kullanımları ve sınıfta teknolojiye yükledikleri rolleri incelenip bunların sürece etkisi yorumlanabilir.

## Alanyazın

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerin sınıfta teknoloji kullanımına ilişkin rolleri araştırılmış ve tartışılmıştır. Paydaşların teknolojinin sınıfta kullanım rolleri olarak gerçekleştirilen araştırmalarda paydaşlardan beklenen bir teknoloji kullanım durumunun olduğu görülmekte ve araştırma süreçlerinde de paydaşların hali hazırda teknolojiyi nasıl kullandıkları incelenmektedir (Ann ve Reigeluth, 2011; Gray, Thomas ve Lewis, 2010). Bunlar süreci anlamamız için değerli araştırmalardır. Paydaşların davranışlarının arkasında yatan içsel unsurlar (second order) (inanç, tutum vb.), sınıfta teknoloji kullanımını anlamamız ve ileriye yordayabilmemiz için öncelikli değer taşımaktadır (Chen, 2008; Kopcha, 2010; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby ve Ertmer, 2010). Diğer bir ifade ile teknoloji kullanımında paydaşların rollerinin yanı sıra paydaşların teknolojiye atadıkları rollerinin de incelenmesi, onların davranışlarının gerekçelerini anlayabilmemiz için değerlidir.

Paydaşların inançları, tutumları, özgüven, özyeterlilik ve duyguları olarak bahsettiğimiz sınıfta teknoloji kullanımının içsel unsurları, onların teknolojiye atayacakları anlam ve rolleri belirlemektedir (Van den Berg, 2002). Öğretmenlerin sınıfta teknolojiye ulaşabilir olmaları, diğer bir ifadeyle teknolojik araç ve gereçlerin sınıfta bulunuyor olması, onların öğretim etkinliklerinde teknolojiyi kullanabilme fırsatı sunması açısından değerli bulunmaktadır. Bu noktada teknolojinin sınıfta bulunuyor olmasının öğretmenlerin teknolojiyi kullanımı noktasında özgüvenlerini desteklediği belirtilmektedir (Sezgin vd., 2017). Teknolojik kaynaklara erişim durumunun, teknoloji entegrasyonu (TE) alanyazınında dışsal unsurlar (first order) kategorisinde yer almasına rağmen içsel unsurları da etkileyebilen bir güce sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan teknolojilerin varlığının sınıfta öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarına etkisinin düşüklüğüne karşın maliyetlerinin de yüksek olması eleştirilmiştir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013). Bu çalışmalarda dışsal faktör etkilerinden ziyade



öğretmene yapılan eğitim yatırımlarının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim etkinliği yatırımlarıyla, öğretmenin bilgi ve beceri seviyelerinin gelişeceği ve içsel unsurlarını (inanç, tutum) da olumlu etkileyeceği belirtilmektedir. Bu belirtilenlerin aksine öğretmenlere teknolojinin kullanımı üzerine verilen hizmetiçi eğitimlerin, öğretim sürecinde teknolojinin kullanılması ve öğretmen özyeterliklerine katkı sağlamadığına ilişkin araştırma verileri de vardır. Buradaki bir çelişki de öğretmen eğitimlerinin içsel durumları desteklememesidir (Arslan ve Şendurur, 2017; Sezgin vd., 2017). Ancak bu araştırmalarda verilen eğitimlerin niteliğinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Tüm bunların yanı sıra teknoloji kullanmayı kendi kendisine deneyip yanılarak öğrenen öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2005). Çünkü öğretmen kendisi ihtiyaç duymuş, istemiş ve ihtiyacını karşılayıncaya kadar araştırma ve deneme/yanılma sürecine devam etmiştir. Burada doğal yollardan ihtiyaç duyulmuş ve ihtiyacı karşılama sağlanmıştır. Bu noktada ise öğretmenlere kullanım fırsatı vermenin doğal yollardan ihtiyaç duymayı sağlayabileceği için onları teşvik edici bir durum olduğu görülmektedir.

Paydaşların sınıfta teknoloji kullanımlarını etkileme gücü olan içsel unsurların yanı sıra paydaşların teknolojiyi sınıfta kullanım amaçları da incelenebilir. Öğretmenler sınıfta teknoloji kullanımına sıklıkla anlatımı görselleştirme, materyal geliştirmede yardımcı olma, öğrenciyi motive etme ve öğrenciyi derse ilgili tutma rolleri vermektedirler (Devolder vd., 2010; Li, 2007; Sezgin vd., 2017). Öğretmen ve teknolojinin sınıfta kullanımının buluşması için teknolojinin varlığı ve görsellerle anlatma üstün özelliğinin ötesinde öğretmeni teknolojiye yönlendirebilecek diğer tetikleyici durumlar merak edilmektedir. Bu tetikleyici durumların ise paydaşların bilinçlendirilmesi (mesleki gelişim etkinlikleri ve paydaşların eğitime daha aktif katılımı vb.), öğretim programlarının günün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesi ve teknoloji planlama sürecinin paydaşların ortak vizyon görüşüyle ilerlemesi ile sağlanabileceği belirtilmektedir (Saban, 2007; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012).

Sürece öğrenci gözünden bakıldığında, öğrenciler teknolojiye akılda kalıcılığı destekleme (Sezgin vd., 2017) ve yeni öğrenme öğretme fırsatları (işbirlikli öğrenme vb.) sunma (Saban, 2007) rolleri vermişlerdir. Yeni öğrenme öğretme fırsatları ile Saban (2007), öğrencilerin kendi ilgi ve becerilerini keşfedebileceklerini, bilgiye erişim ve bilgiyi üretme ve paylaşımda bulunabileceklerini böylece yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceklerini belirtmiştir. Paydaş ekibinde yer alan öğrenciler teknolojinin öğretime hız kattığını belirtmişlerdir (Sezgin vd., 2017). Bunun yanı sıra öğrenciler sınıfta kullanılan teknolojilere, dersi eğlenceli hale getirme, konuyu daha iyi kavramayı sağlama, öğrencilerin başarı düzeylerini artırma ve motivasyon geliştirme gibi roller atamışlardır (Alp ve Kaleci, 2018; Güven ve Sülün, 2012).

TE sürecinde öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra okul müdürleri de bu işbirliği sürecinin bir paydaşdır (Saban, 2007; Şahin İzmirli, 2015; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012). Okul müdürlerinin özellikle kaynak olarak teknolojinin var olmasına vurgu yaptıkları görülmektedir (Dönmez ve Sincar, 2008). Diğer bir ifadeyle teknolojiye, yönetsel işlemlerin yapılması ve hızlanmasında, öğretmenlerin öğretim süreçlerine destek olmasında roller yüklemektedirler. Teknolojik kaynaklara erişimin bir şekilde sağlanamaması ya da bu kaynaklarla ilgili teknik sorun yaşanmaması için Bilişim Teknolojileri (BT) uzmanlarına sorumluluk düştüğünü belirtmişlerdir (Ayvacı, Bakırcı ve Başak, 2014; Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüoğlu ve Gültekin, 2013). Öte yandan teknolojik kaynaklarla bu kaynaklara vakıf kişilerin bir araya gelmesiyle sürecin tamamlanabileceği belirtilmiştir (Seferoğlu, 2009). Diğer bir ifade ile teknolojiden bekledikleri rollerinin sağlanabilmesi için BT öğretmenlerine de sorumluluklar yüklemektedirler.

Sınıfta teknoloji kullanımında paydaşların teknolojiye atadıkları rollerin incelenmesinde gösterge olarak ele alınabilecek içsel unsurlar ve teknolojinin sınıfta kullanım amaçları çerçevesinde alanyazın

taranmıştır. Bu iki bakış açısından beslenerek bu araştırmada paydaşların sınıfta teknolojiye atadıkları roller incelenmiştir. Bu genel amaca ulaşabilmek için araştırma soruları

- öğretmenlere göre sınıfta teknoloji rolleri nelerdir?
- öğrencilere göre sınıfta teknoloji rolleri nelerdir? ve
- okul yöneticilerine göre sınıfta teknoloji rolleri nelerdir?

şeklinde dir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma karma desenlerden açıklayıcı ardışık karma desen olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desene göre öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir. Nicel verilerin sonuçlarına göre araştırma sorularının açıklanmasında daha fazla detay bilgi toplamak amacıyla nitel veri toplanır. Diğer bir ifade ile nicel veriler ile ilk sonuçlar incelenirken, takip eden nitel veriler ile araştırma sonuçları anlaşılmaya çalışılır (Creswell, 2013). Gerçekleştirilen bu araştırmada da öncelikle anket ile katılımcılardan veri toplanmıştır. Ön analiz sonuçları çerçevesinde detaylı veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Bağlam ve Katılımcılar

Araştırmacılar kolay erişebilecekleri bir okulda öğretim sürecinin paydaş ekibi olan öğrenci, öğretmen ve okul müdürü ile araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda araştırma 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’da bir özel lisede gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 2014 yılında belirlenen kanuna göre kapatılan dershanelerin, okul statüsüne erişebilmeleri ve okullaştırılmalarına izin verilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan okul 14.03.2014 tarihinde 5580 sayılı Özel Öğretim Kanunundaki yapılan değişiklik kapsamında Temel Lise statüsündedir. İlgili kanun gereği kurumun hizmetini Temel Lise olarak devam ettirebilmesi için okul içerisinde fizik, kimya ve biyoloji laboratuvarlarının eklenmesi, sınıfların 36 metre kare olacak şekilde 24 öğrenci kapasiteli düzenlenmesi ve öğrencilerin beden eğitimi dersinden muaf olması işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yine ilgili kanun gereği merdiven genişliğine göre okulun öğrenci kapasitesi belirlenip öğrenci kayıtları bu kapasiteye göre alınmıştır. Bu Temel Özel Lise 2015/2016 eğitim-öğretim yılından itibaren Temel Lise statüsünde öğrenci almaya başlamıştır. Bu yeni okulların tamamen okul standartlarına erişerek işlemlerini 2019-2020 eğitim-öğretim yılına kadar tamamlamaları gerekmektedir. Bu okulların okul standartlarına erişmesi için tanınan tarihe bir buçuk yıl kala araştırma gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile araştırmanın yürütüldüğü okul, “okul standartlarına erişme” sürecinde olan okullardan biridir. Okullaşma sürecinin başlarında yer alan bir kurumun sınıfta teknoloji sürecini de yeni yapılandıracağı öngörülmüştür. Kurumun yetkilileri ile görüşüldüğünde onların kurumlarına teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmek istedikleri ancak bu süreç için henüz somut bir işlemlerinin olmadığı anlaşılmıştır. Böylece sınıfta teknoloji kullanımında yeni başlayan kurumlarda ve sürecin başında olan paydaşlarda teknolojiye atanan rollerin belirlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan Temel Lise’nin sınıflarında akıllı tahta mevcut olmayıp okulda bilgisayar laboratuvarı da bulunmamaktadır. Müzik sınıfı olarak kullanılan sınıfta öğrencilerin kullanabileceği bir bilgisayar ve ihtiyaç halinde diğer branş dersleri için de kullanılabilen bir projeksiyon, öğretmenler odasında ise öğretmenlerin kullanabileceği bir bilgisayar mevcuttur.

Öğretmenlerin çıktığı alabilmek için kullanabilecekleri bir yazıcı öğretmenler odasında bulunmaktadır. Okulun bulunduğu semtin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi, aynı il içerisindeki diğer semtlerle karşılaştırıldığında “düşük düzey” olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ise genel olarak orta düzey ve başarı düzeyleri ortalamasının altındadır. Okul faal olarak öğrenci kabul etmekte ve öğretim sürecini sürdürmektedir.

Araştırmacılar kolay erişebilecekleri bir okulda yer alan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinden veri toplama sürecine katılmaya gönüllü olanlarla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel verileri 104 öğrenci, 25 öğretmen ve dört okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise dokuz öğrenci, yedi öğretmen ve bir okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı süreçte okulda 410 öğrenci öğrenim görmekte ve 30 öğretmen ve beş kişiden oluşan okul yöneticileri (bir okul müdürü, bir müdür yardımcısı ve üç rehber öğretmen) bulunmaktadır. Rehber öğretmenler resmi olarak okul yöneticisi konumunda değildirler ancak okul içerisindeki görev dağılımında rehber öğretmenlerin görev tanımına idari işler de girmektedir. Araştırmanın gerçekleştiği okul bağlamında rehber öğretmenlerin idari görevlerde yer almaları sebebiyle, okul yöneticileri boyutunda ele alınmışlardır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Katılımcı Bilgileri*

Katılımcılar	Bilgiler	Branş	Yaş
<i>Öğrenciler</i>			
9. sınıf	18 kişi	-	15-16
10. sınıf	18 kişi	-	16-17
11. sınıf	64 kişi	31 sayısal 33 eşit ağırlık	17-18
12. sınıf	4 kişi	3 sayısal 1 eşit ağırlık	18-19
<i>Öğretmenler</i>			
Öğretmen 1	Kadın	Matematik	33
Öğretmen 2	Kadın	Fizik	29
Öğretmen 3	Erkek	Tarih	26
Öğretmen 4	Kadın	Tarih	26
Öğretmen 5	Kadın	Kimya	26
Öğretmen 6	Erkek	Matematik	61
Öğretmen 7	Erkek	Coğrafya	26
Öğretmen 8	Erkek	Matematik	35
Öğretmen 9	Erkek	Kimya	30
Öğretmen 10	Erkek	Müzik	30
Öğretmen 11	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28
Öğretmen 12	Erkek	Matematik	29
Öğretmen 13	Erkek	Biyoloji	35
Öğretmen 14	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	26
Öğretmen 15	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	26
Öğretmen 16	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	29
Öğretmen 17	Kadın	Felsefe	26
Öğretmen 18	Kadın	Biyoloji	27
Öğretmen 19	Kadın	Biyoloji	26
Öğretmen 20	Kadın	İngilizce	27
Öğretmen 21	Kadın	İngilizce	26
Öğretmen 22	Kadın	Fizik	28
Öğretmen 23	Kadın	Coğrafya	29
Öğretmen 24	Kadın	Tarih	29
Öğretmen 25	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	26
<i>Okul Yönetimi</i>			
Müdür	Erkek	Fizik	32
Rehber Öğretmen 1	Kadın		26
Rehber Öğretmen 2	Kadın		26
Rehber Öğretmen 3	Kadın		26

Tablo 1’de sunulan katılımcılar (104 öğrenci, 25 öğretmen ve dört okul yöneticisi) anketi doldürmüştür. Anket sonuçlarına göre sınıfta teknolojiyi kullanan öğretmenler kullanım sıklıklarına göre üç gruba

ayrılmıştır. Fazla, orta ve az sıklıkta kullanan öğretmenlerden görüşmeyi kabul edenlerden (gruplarda yakın sayılarda öğretmenler olacak şekilde) yedi kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle ise sınıf seviyelerine göre üçer kişi seçkisiz olarak belirlenerek dokuz kişi ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir (12. sınıf seviyesinden dört öğrenci anketi doldurmuştur. Hiçbir öğrenci görüşme talebini kabul etmemiştir.). Okul yöneticilerinden ise sadece okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdür araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim döneminde derse girmemektedir. Ancak ihtiyaç halinde haftada en fazla altı saat derse girebilmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri ilk önce anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar öğrenciler için bir form, okul müdürü ve öğretmenler için bir form olmak üzere iki ayrı anket formu oluşturmuşlardır. Anketler, en üstte demografik bilgilerin sorulduğu bölümde dahil olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Her iki ayrı anket formunda da ikinci bölümde 11 madde, üçüncü bölümde iki açık uçlu soru bulunmaktadır. 11 maddelik bölümde katılımcılar birden fazla seçim yapabilmektedirler. Anket formunun sonunda katılımcılara, “Araştırmanın devam eden veri toplama süreci olan görüşmeye katılmak ister misiniz?” sorusu sorulmaktadır. Görüşmeye katılmayı kabul edenlerle iletişime geçilebilmesi için öğrencilerin öğrenci numaraları, öğretmenlerin ise isim bilgileri istenmiştir.

Anket formu geliştirilirken alanyazın incelemesi yapılmış ve bazı anketler (örn. Çakır ve Yıldırım, 2009; Gülcü ve Solak, Aydın ve Koçak, 2013; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013) temel alınarak geliştirilmiştir. Anketler dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgilerin alındığı yerdir. İkinci bölümde anketin amacı çerçevesinde birden fazla seçenek seçebilecekleri iki ana soru bulunmaktadır. Birinci soruda “Teknoloji sınıfta hangi rollerle kullanılmaktadır?” sorusudur. Altında 14 seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler alanyazında teknolojiye atanan öğretimsel roller, öğretimsel olmayan roller ve idari rollerdir (Ann ve Reigeluth, 2011). İkinci soru “Sınıfta teknolojiyi kullanma durumunuz ve bu durumlarınıza göre teknolojinin sizin memnuniyetinizi nasıl etkilediğine dair en yakın seçenekleri işaretleyiniz” şeklindedir. Bu soru, araştırma sorularında yer alan “neden” sorularına cevap bulabilmek amacıyla sorulmuştur. Burada da 14 seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler oluşturulurken teknolojinin sınıfta kullanıldığı ve kullanılmadığı durumlar göz önüne alınarak seçenekler oluşturulmuştur. Oluşturulan seçeneklere örnekler verilecek olursa, “Hiç kullanılmadığım için bilemiyorum.”, “Kullandım, sınıfta öğrenciyi aktif kıldığı için memnunum.” ve “Kullandım, zahmeti memnuniyetinden daha fazla olduğu için memnun kalmadım.” şeklinde teknolojinin kullanılma/kullanılmama ve memnun olma/memnun olmama olasılıkları kapsayan seçenekler bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, ikinci bölümde seçeneklerin katılımcılar için uygun olmadığı ya da katılımcıları tam yansıtmadığı durumların açıklığa kavuşması için oluşturulmuştur. Burası açık uçlu anket maddesi olarak tasarlanmıştır. Bu bölümde “Bir üst bölümde seçtiğiniz seçeneklerden sizi tam ifade etmediğini düşündüğünüz seçenek ya da durumları açıklamak ister misiniz?” şeklinde bir soru bulunmaktadır. Anket formunun son bölümünde ise “Araştırmanın devam eden veri toplama süreci olan görüşmeye katılmak ister misiniz?” sorusu ile anket bitmektedir.

Anketin hazırlanma sürecinde öncelikle araştırmacılar, beyin fırtınası ve alanyazın çerçevesinde soru havuzu oluşturmuştur. Anket formu; bir uzaktan eğitim, iki teknoloji entegrasyonu ve bir öğretim tasarımı alanlarında uzman dört kişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar ikinci bölüme bazı seçenek eklemeleri yapmışlar ve bazı seçenekleri ise düzenlemişlerdir. Örneğin uzman görüşleri çerçevesinde katılımcıların teknolojiyi kullanma/kullanmama durumlarının yanı sıra “moda olduğu için, Milli Eğitim Müdürlüğü beklediği için, öğrenci istediği için” kullanma durumlarının da memnuniyeti ve teknoloji rollerini etkileyebileceği belirtilmiştir. Seçeneklere “teknolojinin modayı yakalama rolü” ve “üst yöneticilerin (Okul müdürü ve MEB gibi) beklentilerini karşılama rolü” gibi teknolojinin sınıf dışı

durumlardan etkilenecek, sınıf ortamına gelme durumlarının oluşturabileceği rol ve memnuniyetlerde incelenmeye çalışılmıştır.

Her iki ankette de madde ve seçenek sayıları aynıdır sadece ifadeler hedef kitleye (öğretmen-öğrenci) uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Benzer okul seviyelerinde öğretmenlik yapan öğretmenler ve benzer konumda okullarda öğrenim gören beş öğrenci ve bir öğretmen ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve pilot uygulamalarda katılımcıların fark ettiği bazı ifadeler netleştirilmiştir. Örneğin öğretmen “Milli Eğitim Müdürlüğü” ifadesinin uzun uzun yazılmamasını istemiştir. Bu durumun onlar için okunurluğu azalttığını ve onların aşına olduğu (MEB) yazım şeklinin bu olmadığını belirtmişlerdir. Bu değişiklik öğrenciler tarafından talep edilmediği için onların formunda yapılmamıştır. Öğrenciler ise öğretmenler için var olan bir seçenek olan “Öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin gelişmesi için” seçeneğinin öğrenciler için de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu seçenek her iki anket formuna da eklenmiştir. Bu işlem adımının da tamamlanmasından sonra veri toplama araçlarının son haline erişilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen-öğrenci ve okul müdürü için üç ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Öğrenciler için odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Anket sonuçlarını derinlemesine anlamak ve gerekçeleri öğrenmek amacıyla sorular belirlenmiştir. Teknoloji entegrasyonu alanında uzman bir kişiden görüşler alınmıştır. Uzmanın bazı soruların yanlı sorular olduğunu belirtmesi üzerine soru ifadeleri düzenlenmiştir. Örneğin düzenleme öncesinde “Teknoloji sınıfta aktif kullanılsa öğretmenler açısından nelerin değişeceğini düşünüyorsunuz?” şeklinde hazırlanmıştır. Düzenlemelerden sonra “Sınıfta teknoloji kullanımının öğretmenler açısından değerlendirmesini nasıl buluyorsunuz?” şeklinde değiştirilmiş ve bazı sonda sorular eklenmiştir. Örneğin “Öğretmenin teknolojiden yararlanma durumları artsa sınıfta neyin nasıl bir değişime uğrayacağını düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?” gibi sorular eklenmiş ve düzenlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama süreci sonunda 104 öğrenciden, 25 öğretmenden ve dört okul yöneticisinden anket yoluyla veri alınmıştır. Her bir anket maddesi için betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Anket içerisinde görüşmeyi kabul edenlerden yedi öğretmen ve bir okul yöneticisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. 9. sınıftan üç öğrenci, 10. sınıftan üç öğrenci ve 11. sınıftan üç olmak üzere toplam dokuz öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen ve okul müdürü ile yapılan bire bir görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arası, öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesi ise 55 dakika kadar sürmüştür. Tüm görüşmeler iki hafta içerisinde tamamlanmıştır. Nitel veriler öncelikle veri toplanan gruba göre kategorilenmiştir. NVivo 10 programıyla veriler temalara ve alt temalara ayrılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle veriler bir araştırmacı tarafından makro ve diğer araştırmacı tarafından da mikro olarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ile detaylandırılacak maddelerin netleştirilmesi için nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanmadan hemen önce nicel veriler analiz edilmiştir. Nitel veriler toplandıktan hemen sonra bir araştırmacı nitel verileri makro olarak analiz etmiştir. Hedef kitlenin araştırma konusunu ve söylediklerinin gerekçelerini unutmayacağı kadar süre içerisinde (2 haftada gerçekleştirilmiştir) “katılımcı teyidi” alınabilecek bir durumun olup olmadığı ve ek veri toplanmasına ihtiyaç olup olmadığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Katılımcı teyidi veya ek veri toplanmasına ihtiyacın olmadığı anlaşıldıktan sonra mikro analiz işlemi ile nitel veriler detaylı olarak analiz edilmiştir.



## Geçerlik ve Güvenirlik

Verileri toplayan araştırmacı veri toplanan okulun personelidir. Araştırma süresince içerden katılımcı olarak verileri toplamıştır. Diğer bir ifade ile bu araştırmada, araştırmacının çalışma ortamı, araştırma ortamı olarak ele alınmıştır. Araştırmacının içerden katılımcı olması nedeniyle grubun kabul edilen bireyi olması açısından katılımcılarla rahatlıkla iletişime geçilmiştir (Rooney, 2005). Öte yandan araştırmacının kurum içi değerlerden haberdar olması bazı veri körlükleri ve önyargılı düşünmeye yol açabileceği için geçerli veri toplamasına engel olabilir (Herrmann, 1989). Bu sebeple araştırmacının çok dikkatli olması da gerekmiştir. Örneğin görüşmelerde katılımcılar araştırmacının da bildiğini düşündüğü noktaları yeterince bahsetmediği durumlarında, araştırmacı katılımcıların açıklamaları için derinlemesine sorular sormaya özen göstermiştir.

Araştırma için gerekli izinler alınmış ve kurumun sorumlu kişisinden ayrıca izin alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır. Toplanan verilerin benzer zaman diliminde gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Böylece kısa bir zaman dilimi aralığında katılımcıların görüş ve fikirleri toplanmıştır. Veriler önce nicel sonra nitel olarak toplanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanılması ile oluşan uyum, araştırmanın güvenilirliğini de yükseltmektedir (Türnüklü, 2000). Nitel veri analizi, verileri toplayan araştırmacı tarafından makro analiz şeklinde analiz edilmiştir. Diğer araştırmacının nitel veri analizinde daha deneyimli olması sebebiyle, nitel verilerin mikro analiz işlemleri onun tarafından gerçekleştirilmiştir. Makro ve mikro analizlerin tema karşılaştırılması yapılmış ve uyumun yakalanmadığının düşünüldüğü temalarda görüş alış verişi yapılarak, ortak bir uyum yakalanmıştır. Karma yöntemlerin üstün özellikleri olarak belirtilen bu durumlara rağmen Cresswell (2013) bu desenin içerisinde nicel ve nitel olarak veri toplama aşamalarındaki örneklem farklılıklarından kaynaklanabilecek, araştırma sonuçlarının belirlenmesindeki zorluklardan bahsetmektedir. Verilerin analizi ve bulguların yazılması aşamasında araştırmacılar Cresswell'in (2013) bahsettiği nicel ve nitel verilerden ortak bir sonuç çıkarmada zorluklar yaşamışlardır. Bu zorlukların aşılmasında, alanyazınla tartışmanın güçlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

## Bulgular

Gerçekleştirilen bu araştırmada öğretim teknolojilerinin paydaşlara göre sınıftaki rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Paydaşlara göre teknolojinin sınıfta rolleri “öğretmenler”, “öğrenciler” ve “okul yöneticileri” açısından ele alınmıştır.

## Öğretmenlere Göre Teknoloji Roller

Öğretmenlerin sınıfta teknolojiye verdikleri rollere ilişkin anket bulguları Tablo 2’ de belirtilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlerin Sınıfta Teknolojiye Verdikleri Roller (Anket Bulguları)*

Roller	Onaylayan öğretmen sayısı (n=25*)
Öğretim sürecine zaman kazandırma	25
Konunun daha iyi kavranmasına destek olma	23
Akılda kalıcılığı destekleme	23
İçeriği somutlaştırma	22
Anlatımı görselleştirme	21
Dersleri keyifli hale getirme	17
Öğrencilerin teknoloji bilgilerinin geliştirme	14
Öğrencilerin başarı düzeylerine destek olma	14
Yeni öğretim yaklaşımlarına fırsat sunma	13
Prestij sağlama	11
Bireyleri geleceğe hazırlama	8

Not. \*: Katılımcılar birden fazla seçenek seçebilmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıfta kullanılacak teknolojinin “öğretim sürecine zaman kazandırma”, “konunun daha iyi kavranmasına destek olma”, “akılda kalıcılığı destekleme”, “içeriği somutlaştırma” ve “anlatımı görselleştirme” rolleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfta teknolojiye verdikleri rollere ilişkin gerçekleştirilen görüşmelere göre ulaşılan nitel bulgular Tablo 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin Sınıfta Teknolojiye Verdikleri Roller (Görüşme Bulguları)*

---

Öğretim sürecine zaman kazandırma
Öğretmenin konu anlatımında iş yükünü azaltma
İçeriği somutlaştırma
Öğrenme için harcanan çabayı azaltma
Öğrenciyi derse daha aktif katma
Farklı özelliklerdeki öğrencilere hitap edebilme
Kaliteli öğrenme ortamı sunma

---

Öğretmenler teknolojiyi sınıfta kullanırken kendilerinin çizerek, yaparak ya da göstererek konu anlatımına hazırlık yaptıklarını, bu harcadıkları zamanın teknoloji ile aşılabileceğini belirtmişlerdir. Böylece derste zaman kazanacaklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde kendilerinin de konu anlatımı esnasında harcadıkları çabanın/iş yükünün azalacağını da belirtmişlerdir. Bu durumu ifade eden öğretmenlerden biri, “Derslerde, dersin anlatımı için bir miktar zamana ihtiyacımız var... Somutlaştırma için örnekler gösterme, dikkatlerini çekme için ön hikaye anlatma, haritadan savaşları anlatma, değişen durumları gösterme için çizimler .... bunlar hazır olursa öğretim sürecinde bunlara hazırlık değil, materyallerin kendisiyle daha çok vakit geçirebileceğiz... Bu tabi bizi de derste çizerken, bulurken, yazarken harcadığımız çabayı da azaltacak...” (Öğretmen1, 07:29-08:50) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise “...dediğim gibi haritalardan ya da işte videolardan Osmanlı tarihi ile ilgili videolar genellikle haritalardan öğrenci anında ya da bir görseli anında ekrana tahtaya hazır bir şekilde öğrenciye o anda verdiğinde öğretim basamakları hızlanıyor” (Öğretmen4, 02:43-03:42) diyerek zaman kazandırma ve öğretmen iş yükünü azaltmayı örneklemiştir.

Öğretmenler öğretim teknolojilerine içeriği somutlaştırma ve öğrenme için harcanan çabayı azaltma rolleri vermişlerdir. Bu rollerden bahsederken teknolojinin üstün yönleri olarak bahsetmişler ve birbirini tetikleyen roller olarak tanımlamışlardır. Bu durumlara ilişkin öğretmenlerden biri, “sözel ifadeler genelde soyut kalıyor. Teknoloji içeriği, anlatımı görselleştirmeli, somutlaştırmalı... elbette böylece öğrenciler anlamak ya da ilişkilendirmek için daha az çaba sarf edeceklerdir... daha kolay anlayacaklardır... çünkü günlük hayatta da hayatı çok fazla kolaylaştıran teknolojik araçlar ve gereçler olduğu için eğitimde de bunun kullanılması iyi bir adım olmuştur...” (Öğretmen2, 00:32-01:56) şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğretim teknolojilerinin kullanımı ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu rollerin karşılıklı olduğunu da ifade etmeye çalışmışlardır. Diğer bir ifadeyle teknolojinin öğretime girmesiyle öğrencilerin aktif rol alabileceğini ve öğrencilerin aktif rol alması için teknolojinin iyi bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri, “... öğrenci teknoloji ile birlikte derse daha aktif rol aldığı için bence öğretmenin burada yönlendirici rolü daha baskın olmaya başlıyor... Öğrencinin ilgisini çekmek konusunda da başarılı olan teknoloji... Öğrenciyi de aktif kılmalıdır...” (Öğretmen1, 00:21-01:45) ve başka bir öğretmen, “...daha çok ezberci fizik açısından baktığımızda olaya işte formülü ezberle formülü ezberledikten sonra bunları yerlerine koy gibi bir eğitimden olmak yerine gündelik hayata adapte ettiğimiz zaman başarıyı ancak öyle yakalaya biliyoruz... teknoloji eğitimi hayata yaklaştırarak, öğrenciyi sürece dahil ederek dahil edilmeli...” (Öğretmen2, 02:07-03:10) şeklinde teknolojinin

öğrenciyi aktif hale getirmesi gerektiğini açıklamışlardır. Bir öğretmen “Öğrencilerin eğitimde daha aktif rol oynaması için teknolojilerin sınıflara girdiğini düşünüyorum çünkü öğretmenler moda mod ders anlattığı zaman öğrenci hayal dünyasına dalabiliyor” (Öğretmen4, 00:37-01:35) diyerek ve bir diğer öğretmen ise “... öğrenci merkezli olan eğitim sistemi olan eğitim sistemi üzerine düşünüldüğünde birbirine ciddi anlamda bir uyuma sağlandığını düşünüyorum...” (Öğretmen2, 00:32-01:56) diyerek öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alabilmesinde teknolojinin rolünü belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrenme sürecinde teknolojiye farklı öğrenme özellikleri gösteren bireyleri de kucaklama rolünü ya da farklı yaklaşımlara fırsat sunma rolünü ve öğrenme ortamındaki kaliteyi artırma rolünü yüklemişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden biri “bazı çocukların işitseli çok daha iyidir bazı çocukların görselleri çok daha iyidir... onlara işitsel, görsel ya da daha farklı şekillerde ulaşacağız, çünkü onlar da aslında bir anı oluşturuyoruz... ders esnasında oluşturduğumuz anılarla daha fazla kişiye ulaşmaya ve akılda kalmaya çalışıyoruz...” (Öğretmen2, 02:07-03:10) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise “... herkeste daha farklı sunumlar akılda kalıcı oluyor. Onlara deneyim çeşitliliği sunuyor teknoloji... sosyal bilimlerden görsellik ve oradan sunumlar daha verimli olacaktır.” (Öğretmen7, 04:32-03:52) şeklinde görüşünü açıklamıştır. Öğretmenler, teknolojinin sınıftaki tüm bu rollerinin sonucu olarak “kaliteli bir öğrenme ortamı sağlama rolünün de” olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen, “Bununla birlikte hem zamandan kazanıyorduk ... mantık üzerinden götürme görsel hafıza ve işitsel hafıza ya etkileme olayından gittiğimizde daha rahat bir şekilde ders işleyebiliyoruz ve daha kaliteli bir şekilde ders işleyebiliyoruz” (Öğretmen2, 05:34-06:20) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Son olarak öğretmenlerin anket maddelerinde bulgu olarak çıkan “teknolojinin prestij sağlama rolü” görüşmeler esnasında detaylandırılmış ve katılımcı teyidine gidilmiştir. Öğretmenlerin anket sonuçlarına göre teknolojiye “prestij” rolü de verdikleri görülmektedir. Öğretmenler “MEB istediği için”, “okul müdürü istediği için”, “veli beklediği için” ve “moda olduğu için” teknolojinin prestij sağladığını ifade etmişlerdir. Tüm bu beklentiler ve gündemi yakalama telaşıyla öğretimle teknolojiyi birleştirmeye çalışan öğretmenlerin bu durumları, teknolojinin prestij rolü olarak değerlendirilmiştir.

## Öğrencilere Göre Teknoloji Roller

Öğrencilerin sınıfta teknolojiye verdikleri roller Tablo 4’te belirtilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğrencilerin Sınıfta Teknolojiye Verdikleri Roller (Anket Bulguları)*

Roller	Onaylayan öğrenci sayısı (n=104)*
Konunun daha iyi kavranmasına destek olma	89
Öğretimde anlatımı görselleştirme	87
Akılda kalıcılığı destekleme	81
Öğrencilerin başarı düzeylerine destek olma	74
Öğretim sürecine zaman kazandırma	74
Dersleri keyifli hale getirme	65
Öğrencilerin teknoloji bilgilerinin geliştirme	62
Yeni öğretim yaklaşımlarına fırsat sunma	39
İçeriği somutlaştırma	34
Bireyleri geleceğe hazırlama	27
Prestij sağlama	9

Not. \*: Katılımcılar birden fazla seçenek seçebilmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, sınıfta kullanılacak teknolojinin “konunun daha iyi kavranmasına destek olma”, “öğretimde anlatımı görselleştirme” ve “akılda kalıcılığı destekleme” rollerinin

olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıfta teknolojiye verdikleri rollere ilişkin gerçekleştirilen görüşmelere göre ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğrencilerin Sınıfta Teknolojiye Verdikleri Roller (Görüşme Bulguları)*

Derse ilgiyi çekme
Çoklu kanaldan bilgiyi sunma
Dersleri keyifli hale getirme
Öğrenmeyi kolaylaştırma
Akılda kalıcılığı destekleme
Öğretmenin konu anlatımında iş yükünü azaltma
Öğretim sürecine zaman kazandırma

Öğrenciler teknolojinin sınıfta bazı rollerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerinden bazıları teknolojinin “derse ilgiyi çekme” rolünden bahsetmiştir. Öğrencilerden biri, “... bence gençlere çocukların dikkatini çekmesi teknolojinin rolüdür” (Öğrenci1, 00:30-00:56) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise teknolojinin bu rolüne örnek vermiştir: “Mesela bir derse girdiğinde ilk görseller ve görselleri göstererek ilgi çekeceksin sonra bu görseller hakkında konuşmalar böyle birbirimize ... düşüncelerimizi alarak konuşuruz sonra doğrusunu neyse onu öğreniriz hani bu da ilgi çekici açısından güzel olur...” (Öğrenci6, 19:10-19:33). Bazı öğrenciler ders içeriklerinin görsel-işitsel farklı kanallardan sunulmasının teknolojinin bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri görüşünü “... sadece yazılı değil de görsel olarak daha akılda kalması için rolü vardır...” (Öğrenci3, 01:19-01:42) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise “sadece öğretmen anlatmasından değil görsel olarak da hafızada kalması amacıyla rolü var. Çünkü biz sadece ses değil görseldeki olarak da gördüğümüz şeyi de aklımızda tutabiliyoruz sınavlarda da başka bir yerde de aklımıza geldi de o görsel hatırlayarak yola çıkabiliyoruz.” (Öğrenci6, 03:08-04:02) diyerek görüşünü açıklamıştır.

Bazı öğrenciler teknolojinin dersleri keyifli hale getirme rollerini belirtmişlerdir. Bunu ifade eden öğrencilerden biri “...Bence teknolojinin sınıflara gelmesini yararlı buluyorum, sıkıcı bir dersi eğlenceli bir ders çevirebilir.” (Öğrenci7, 04:10-04:49) şeklinde teknolojinin rolünü açıklamıştır. Başka bir öğrenci ise “... öğrenciler derste sıkılıyorlar bazen hoca bunlara film izletebilir daha iyi olabilir bence.” (Öğrenci9, 06:05-06:23) diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bazı öğrenciler teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştırma rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri “... anlamadığımız bir dersi gidip Google ya da YouTube gibi yerlerden dinleyip izlemek benim daha çok dersi kavramama yardımcı oluyor... Başka slayt olarak da şöyle bir şey söylenebilir slayt yaptıkça bizim slaytı yaptığımız konuyu daha iyi kavrayabiliyoruz böylelikle hiçbir unutkanlık olmuyor.” (Öğrenci5, 06:56-07:57) şeklinde görüşünü açıklamıştır. Bazı öğrenciler teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi akılda kalıcılığı da desteklediğini belirtmişlerdir. Öğrenci5’in belirttiği gibi öğrenci2’de görüşünü şöyle açıklamıştır: “derslerin daha akılda kalıcı olması dikkat çekici olması bizi destekliyor. Teknoloji akılda kalıcılığı sağlama rolü de var yani”. Bazı öğrenciler ise öğretmenin konu anlatımında iş yükünü azaltma rolünün olduğunu belirtmişlerdir. Bunu ifade eden öğrencilerden biri “Bence teknolojilerin sınıfta kullanılması öğretmenler açısından iyi olacaktır Çünkü sürekli biz öğrencileri uyarmak yerinde kalmayacaklar ... Örneğin akıllı tahta eğlenceli videolarla ve bizim dikkatimizi çekecek görsellerle görsellik amaçlanarak dersi daha aktif olabileceğimizi düşünüyorum ve öğretmenler daha fazla uğraşmadan bunlar olabilir.” (Öğrenci7, 17:50-18:17) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Son olarak bazı öğrenciler teknolojinin öğretim sürecinde zaman kazandırma rolünden bahsetmişlerdir. Bunu ifade eden öğrencilerden biri “Zaman kazandıkça biz daha da çok soru çözebiliriz mesela böylelikle arkadaşımın dediği gibi siz yazı yazıyorsunuz tahtayı sonra biz yazıyoruz böylelikle zaman kaybediyoruz ... Siz ayrıyetten farklı yerlerden sorular alıp bizde sürekli farklı farklı soru çözersek

hem sizin tahtaya yazmış olduğunuz zaman içindeki zaman azalmış olur.” (Öğrenci5, 21:30-22:00) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Son olarak öğrencilerin anket maddelerinde bulgu olarak elde edilen iki madde görüşmeler esnasında detaylandırılmış ve katılımcı teyidine gidilmiştir. Öğrenciler anket sonuçlarına göre teknolojiye “bireyleri geleceğe hazırlama” ve “prestij sağlama” rolü de verdikleri görülmektedir. Öğrenciler teknolojinin “bireyleri geleceğe hazırlama” rolüyle teknolojik araçların ulaşılabilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, “geleceğin dünyasında teknolojinin rolünün büyük olacağını” dolayısıyla öğrencilerin teknolojiye ulaşarak geleceğe hazırlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler teknolojiye verdikleri “prestij sağlama” rolü ile “öğretmen istediği için” ve “moda olduğu için” beklentileri ve gündemi yakalama telaşıyla teknolojinin öğretime entegre edildiğini ifade etmişlerdir.

### Okul Yöneticilerine Göre Teknoloji Roller

Okul yöneticilerinin sınıfta teknolojiye verdikleri rollere ilişkin anket bulguları Tablo 6’da belirtilmiştir.

**Tablo 6.**

*Okul Yöneticilerinin Sınıfta Teknolojiye Verdikleri Roller (Anket Bulguları)*

Roller	Onaylayan okul yöneticisi sayısı (n=4*)
Öğretimin öğrenciler için akılda kalıcılığını destekleme	4
Öğrenciler tarafından konunun daha iyi kavranması	4
Öğretim sürecinde anlatımı görselleştirme	3

Not. \*: Katılımcılar birden fazla seçenek seçebilmişlerdir.

Okul yöneticileri, “öğretimin öğrenciler için akılda kalıcılığını desteklemek için”, “öğretim sürecinde anlatımı görselleştirmek için” ve “öğrenciler tarafından konunun daha iyi kavranması için” sınıfta teknolojinin rolleri olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin sınıfta teknolojiye verdikleri rollere ilişkin gerçekleştirilen görüşme bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Okul Yöneticilerinin Sınıfta Teknolojiye Verdikleri Roller (Görüşme Bulguları)*

Teoriyi pratiğe aktarma
Öğretim sürecine zaman kazandırma
Öğrenme kapasitesini artırma
Görsel hafızayı artırma

Okul müdürü sınıfta teknolojinin bazı rolleri olduğunu belirtmiştir. Okul müdürü ilk rol olarak teknolojinin teoriden-pratiğe bilgiyi aktarma rolünü belirtmiştir. Bu duruma ilişkin “... burada hocalarımızın hazırlamış olduğu slayt gösterileri projeksiyon takip ile yapılan ders anlatımları görsel boyutları artırma ve öğrencinin kafasında canlandırma yani teoriden çok pratiğe daha yakın hale getirme etkili olduğunu düşünüyorum.” (Okul Müdürü, 09:19-10:11) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretim sürecine zaman kazandırma rolünün olduğunu belirten okul müdürü, bu duruma ilişkin “... Tabii ki eğitim sürecini ders sürecini kısaltacak bir etkidir.” (Okul Müdürü, 09:19-10:11) diyerek görüşünü ifade etmiştir. Sınıfta teknolojinin bir diğer rolünün öğrenme kapasitesini artırma olduğu belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak okul müdürü “...İşte öğrenme kapasitesi daha çok artacağına inanıyorum tabi ölçülü ve amacına uygun olarak kullanılırsa” (Okul Müdürü, 12:06-12:32) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Son olarak teknolojinin öğretim sürecinde görsel hafızayı artırma rolünün olduğu belirtilmiştir. Buna ilişkin olarak müdür “Öğrenciler açısından da araştırma ve görsel



hafızanın daha çok artabileceğini düşünüyorum ama yine altını çizerek söylüyorum ölçülü ve amacına uygun bir şekilde kullanırsa.” (Okul Müdürü, 12:34-12:50) diyerek görüşünü açıklamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında ele alınan tüm soruların anket ve görüşme olmak üzere iki farklı kaynaktan elde edilen veriler ışığında yanıtları aranmıştır. Ancak iki kaynaktan elde edilen birçok bulgunun benzerlik göstermediği görülmektedir. Her bir durum ayrı ayrı ilgili araştırma sorusu altında yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk alt sorusu “*öğretmenlere göre sınıfta teknoloji rolleri nelerdir?*” sorusudur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere göre iki tema dışında (zaman kazandırma ve somutlaştırma) diğer temaların anket bulgularıyla benzerlik göstermediği görülmüştür. Anket bulgularında özellikle teknolojinin zaman kazandırma, konunun daha iyi anlaşılması, akılda kalıcılığı destekleme, içeriği somutlaştırma ve görselleştirme rollerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Görüşme bulgularında öğrenciye sağlayacağı yararlı rollerin yanı sıra öğretmene yönelik sadece “konu anlatımında öğretmenin yükünü hafifletme” rolü ortaya çıkmıştır. Diğer roller ise sürecin verim ve kalitesiyle ilgili rollerdir. Bu çerçevede anket bulguları ve görüşme bulguları ifade olarak benzer çıkmasa da, bulgularda teknolojinin öğrenci boyutundaki rollerinin ortaya çıkması açısından benzerlik göstermektedir.

Alanyazında öğretmenlerin teknolojiye anlatımı görselleştirme, materyal geliştirme, öğrenciyi motive etme, öğrenci ilgisini uyanık tutma gibi roller verdikleri görülmüştür (Devolder vd., 2010; Li, 2007; Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan, 2017). Bu rollerde de teknolojinin öğrenciye sağlayacağı yararlar çerçevesinde rollerin oluşturulduğu görülmektedir. Bu çalışmada da teknolojiye atanan rollerin öğrenci yararı gözetilerek verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca teknolojinin öğretimsel, motive ve ilgi uyandırıcı güçlerinin yanı sıra dersleri keyifli hale getirme ve öğrencilerin teknoloji bilgilerini geliştirme gibi doğrudan öğretimle ilgili olmayan roller de ortaya koyulmuştur. Bu durum, alanyazında teknolojilerin ulaşılabilir olmasının kullanıcıların teknoloji kullanımına yönelik özgüvenlerini destekler ifadesi (Sezgin vd., 2017) ile benzerlik göstermektedir. Hatta bu bulgu çalışmada ortaya çıkan “bireyleri geleceğe hazırlar” temasıyla da benzerlik göstermektedir. Diğer bir ifade ile teknolojilerin ulaşılabilir olmasının bireylerin o teknolojileri kullanabilmeleri yönünde gelişmelerini ve cesaretlenmelerini desteklediği görülmektedir. Ancak burada teknolojilerin “öğretimsel amaçlı kullanımının” mı desteklediği net değildir. Araçların varlığının ve ulaşılabilir olmasının “teknoloji kullanımını” mı, yoksa “öğretimsel amaçlı teknoloji kullanımını” mı desteklediği başka araştırmalarla incelenmelidir. Öğretmenlerin sınıfta teknolojiye verdikleri rollerin içinde bir de “prestij” rolü bulunmaktadır. Bu rolün detayları görüşmelerle ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerinin, öğrencilerinin ihtiyaçları veya içeriğin gerektirdiği durumların ötesinde dışsal kanalların taleplerini sağlamak amacıyla teknolojiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin dışsal kanalların (MEB, okul müdürü vb.) onaylarını alma veya olumlu görüşlerini kazanma amacıyla sınıfa teknolojiyi dahil ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin bulguları incelendiğinde, burada da teknolojiye verilen rollerin ağırlıklı olarak öğrenciye sağlayacağı fayda odaklı olduğu görülmektedir. Bunlar öğretime zaman kazandırma, içeriği somutlaştırma, öğrenme için harcanan çabayı azaltma, öğrenciyi aktif kılma ve farklı özelliklerdeki öğrencilere hitap edebilme rolleridir. Tüm bu rollerin yanında öğretmen için sadece öğretmenin konu anlatımındaki iş yükünü azaltma rolünün, öğretmenlerle doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması rolü ise tüm öğrenme paydaşlarını ilgilendiren bir rol olarak değerlendirilmektedir. Teknolojiye atanan bu rolün alanyazınla da benzerlik

gösterdiği görülmektedir (Gülbahar, 2007). Bu rollere bütüncül bakıldığında öğretimsel amaçlara yönelik roller olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu “*öğrencilere göre sınıfta teknoloji rolleri nelerdir?*” sorusudur. Öğrencilerin öğretim ortamına dahil olacak teknolojiye verdikleri tüm rollerin, kendilerini doğrudan ilgilendiren roller oldukları görülmektedir. Anket bulgularına göre öğrenciler sınıfta teknolojinin, konunun daha iyi kavranmasında, içeriğin görselleştirilmesi dolayısıyla bilginin kalıcılığında, öğretimde zaman kazanma ve kazanılan zamanın içeriğin uygulanması ve pratiğe aktarılmasında rollerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri roller ile öğretmenlerin verdikleri rollerin örtüştüğü görülmektedir. Ancak öğrencilerin teknolojiye daha fazla rol verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin teknolojiye verdikleri “bireyleri geleceğe hazırlama” ve “prestij sağlama” rollerini öğrencilerin de verdikleri görülmüştür. Bu rollerin detayları odak grup görüşmesi ile incelendiğinde öğrenciler teknolojilerin ulaşılabilir olmasının kendilerini geleceğe hazırladığını ifade etmişlerdir. Prestij sağlama rolünde ise öğrenciler, “öğretmenler istediği için” teknolojinin öğretim ortamında olduğunu ve kendilerinin de onlar istediği için öğretimsel amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğretmenin talebinin yanı sıra “moda olduğu için” öğretim ortamlarında teknolojinin kullanımının gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu noktada prestij rolünün öğretimsel bir amacı olmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında öğrencilerin sınıfta kullanılacak teknolojilere kendi ilgi ve becerilerini keşfetme ve bilgiye erişim fırsatı sunma gibi roller (Saban, 2007) verdikleri görülmektedir. 2000’li yıllarında öğrencilerin bilgiye erişim rolü yükledikleri öğretim teknolojilerinin 2010’lu yıllarında, akılda kalıcılığı destekleme, öğretim sürecine zaman kazandırma, konuyu daha iyi anlama, başarıyı destekleme, motivasyon ve dersi keyifli hale getirme gibi roller (Alp ve Kaleci, 2018; Güven ve Sülün, 2012; Sezgin vd., 2017) verdikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada da 2017 yıllarında verilen rollere paralel rollerin verildiği görülmektedir. Bu rollerin üstüne bazı başka roller de verilmiştir. Bu eklenen roller ise öğrencilerin teknoloji bilgilerini geliştirme, yeni öğretim yaklaşımlarına fırsat sunma, içeriği somutlaştırma, bireyleri geleceğe hazırlama, prestij sağlama, çoklu kanaldan bilgi sunma ve öğretmenin konu anlatımında iş yükünü azaltmadır. Öğrenciler öğretmenlerin yazma, çizme, oluşturma gibi ders anında yaparak onlara oluşturmaya çalıştıkları etkinliklerin teknoloji ile hızlı bir şekilde elde edilebileceğini ve böylece öğretmenin öğretim anında iş yükünün azalabileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine göre öğrencilerin teknolojiye, öğretimsel amaçlı (konuyu daha iyi kavrama, anlatımı görselleştirme, akılda kalıcılığı destekleme, öğretime zaman kazandırma, yeni öğretim yaklaşımlarına fırsat sunma ve içeriği somutlaştırma), dersleri keyifli hale getirme amaçlı, diğer gelişim alanlarını destekleme amaçlı (bireyleri geleceğe hazırlama ve öğrencilerin teknoloji bilgilerinin geliştirme) ve başkalarının taleplerini karşılama amaçlı (prestij sağlama) roller verdikleri görülmektedir.

Araştırmanın son alt sorusu “*okul yöneticilerine göre sınıfta teknoloji rolleri nelerdir?*” sorusudur. Alanyazına göre okul yöneticilerinin teknolojiye verdikleri rollerin başında kaynak olarak bulunması ve erişilebilir olması gelmektedir (Dönmez ve Sincar, 2008). Ancak bu rollerin gerçekleşmesinde de BT öğretmenlerinin sorumluluklarının bulunduğunu belirtmişlerdir (Ayvacı vd., 2014; Kurt vd., 2013). Verilen bu rollerin alt yapı ve kaynakların var olması ile ilgili olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise okul yöneticileri teknolojiye, akılda kalıcılığa destek olma, konunun daha iyi kavranması ve anlatımı görselleştirme rollerini vermişlerdir. Bu rollerin hepsinin öğretimsel ve öğrencilere fayda sağlama amaçlı olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin anket bulguları ve görüşme bulgularına göre teknolojiye farklı roller verdikleri görülmüştür. Okul müdürü teknolojiye teoriyi pratiğe aktarma, öğretim sürecine zaman kazandırma, öğrenme kapasitesini artırma ve görsel

hafızayı artırma rollerini vermiştir. Alanyazınla karşılaştırıldığında, okul yöneticilerinin verdikleri rollerin değiştiği anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojiye alt yapı ya da kaynak rolleri verirken bu araştırmada, öğretimsel amaçlı ve öğrencilere fayda sağlama amaçlı roller verdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin verdikleri yeni teknoloji rollerinin alanyazınla örtüşmediği görülmektedir (örn. Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012; Yıldız ve Seferoğlu, 2013).

Sınıfta teknolojiye rol atayan tüm paydaşların teknolojiye atadıkları roller önemlidir. Bunun yanı sıra öğretimin başat rolünü üstlenen öğretmenlerin teknolojiye atadıkları roller ise daha kritik bir değer taşımaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegre etmemesi ve doğru kullanmaması durumunda, öğretmenler ve öğrenciler süreçten memnun kalmayacaktır (Arslan ve Şendurur, 2017). Benzer şekilde teknoloji entegrasyonunun başarılı gerçekleşmemesi, süreçte şekillenecek davranışların da olumsuz olmasına sebebiyet verebilmektedir (Kurt vd., 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojiye atadıkları roller, paydaşların sınıfta teknoloji kullanımından memnun olma durumlarını da etkileyebilir.

Araştırmada paydaşların teknolojiye verdikleri rollerin birbiri ile uyum içinde olduğu söylenebilir. Paydaşların teknolojiye öğretimsel amaçlı ve öğrenciye fayda sağlama amaçlı roller verdikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile tüm paydaşlar, teknolojinin sınıftaki rolünü ağırlıklı olarak “öğrenci merkezli” değerlendirmişlerdir. Alanyazın ve araştırma bulguları karşılaştırıldığında yaklaşık 10 yıllık bir zaman diliminden sonra paydaşların teknolojiye verdikleri rollerin değiştiği de anlaşılmaktadır. Günümüzde teknolojinin bilgiye erişim aracı olmasından önce, teknolojiye öğretim süreci yardımcısı/destekçisi olarak rol verildiği görülmüştür. Bu değişimin nedenleri farklı araştırmalarla ele alınabilir. Böylece değişim öncüleri ve gerekçeleri anlaşılabilir. Ayrıca teknoloji rollerine ilişkin çalışmaların genellikle öğrenci- öğretmen ve okul yöneticileri boyutunda ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada da teknoloji rolleri öğretmen-öğrenci ve okul müdürü gözünden incelenmiştir. Alanyazın ise TE sürecini öğretmen-öğrenci ve okul müdürünün yanı sıra başka paydaşların varlığından da söz eder. Bu paydaşlar politika uygulayıcıları, yöneticiler ve TE elemanlarıdır (Kamal, Weerakkody ve Irani, 2011). Yeni araştırmalar ile bu paydaşların öğretim teknolojilerine verdikleri roller incelenebilir. Paydaşların öğretim teknolojilerine verdikleri roller, onların teknolojiye nasıl baktıklarının anlaşılmasına yardım eder. Böylece teknolojinin hangi amaçlarla kullanılacağı ve gelecekteki pozisyonu yorumlanabilir.

## Kaynakça / References

- Association for Educational Communications and Technology. (2018). *The definition and terminology committee*. Erişim adresi <https://www.aect.org>
- Alp, Ö. G. Y., & Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 57-68.
- Ann, Y., & Reigeluth, C. (2011). Creating technology- enhanced, learner-centered classrooms: K-12 teachers' beliefs, perceptions, barriers, and support needs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2), 54-62.
- Ayvacı, H., Bakırcı H., & Başak M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 9(1), 21-47.
- Arslan, S., & Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-50.
- Chen, C.-H. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75
- Creswell, J. W. (2013). *Research designs: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. [4<sup>th</sup> edition] Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər? *Elementary Education Online*, 8(3), 952-964.
- Devolder, A., Vanderlinde, R., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers & Education*, 55(4), 1651-1655.
- Dönmez, B., & Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 001-019.
- Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182.
- Gülbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers & Education*, 49(4), 943-956.
- Gülcü A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 195-213,
- Güven G., ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Gray, L., Thomas, N., & Lewis, L. (2010). Teachers' Use of Educational Technology in US Public Schools: 2009. First Look. NCEs 2010-040. *National Center for Education Statistics*.
- Herrmann, A. W. (1989). The participant observer as "insider": Researching your own classroom. *Paper presented at Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Seattle, WA.
- Kamal, M., Weerakkody, V., & Irani, Z. (2011). Analyzing the role of stakeholders in the adoption of technology integration solutions in UK local government: An exploratory study. *Government Information Quarterly*, 28(2), 200-210.
- Kopcha, T. J. (2010). A systems-based approach to technology integration using mentoring and communities of practice. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 175-190.

- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education (JITTE)*, 1(2), 1-23.
- Li, Q. (2007). Student and teacher views about technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 377-397.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H.B., & Ayas C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 13(3), 1799- 1822.
- Rooney, P. (2005). Researching from the inside, does it compromise validity: A discussion. *Level 3*, 3(1).
- Saban, A. (2007). Seçmecı okul teknoloji planlama modeli ve Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu teknoloji profili. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 23-43.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim*, 2, 403-410.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199.
- Şahin İzmirli, Ö. (2015). Understanding ICT integration into instructional processes within the scope of activity system theory: A case study. *Education and Science*, 40(180), 307-325.
- Sisman Eren, E., & Sahin-Izmirli, O. (2012). Problems and solution suggestions related to information technology course according to elementary school principals and information technology teachers (A Case from Eskisehir). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2882-2888.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Yıldız, H., & Seferoğlu, S. S. (2013). Sayısal uçurumun önlenmesinde eğitimin işlevi ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bu süreçteki rolü. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research (MAJER)*, 3, 69-79.

#### **Yazarlar**

Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonu ve bu süreçteki paydaş rolleri yer almaktadır.

Erhat KÖSE, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisidir.

#### **İletişim**

Doç.Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Çanakkale/Türkiye, e-mail: osahinizmirli@gmail.com

Erhat KÖSE, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale/Türkiye, e-mail: erhatkose@gmail.com



## Summary

**Aim and Significance of the Study.** It is pointed out that information technology (IT) teachers need to implement the guiding roles in the technology integration (TI) process. This is a serious responsibility for the teachers. There is a need to determine whether a group of teachers will be given this responsibility, and under what circumstances and under which plan the roles will be assigned to them.

In this study, the role of TI process stakeholders in the use of technology in the teaching process was examined. In this framework, the following sub-questions were adapted in this study

- What are the roles of technology in the teaching process according to the teachers?
- What are the roles of technology in the teaching process according to the students? and
- What are the roles of technology in the teaching process according to school administrators?

**Method.** The research was carried out in explanatory sequential mixed method (Creswell, 2013). Thus, first, the quantitative stage and then the qualitative stage was applied. The study was conducted with the students, teachers and school principals who are considered to be a part of the stakeholder team of the teaching process at a school as researchers can access them easily. In the course of the research, 410 students were studying at the school, and there were 30 teachers and 5 school administrators. The quantitative data of the study were collected from 104 students, 25 teachers and four school administrators. Qualitative data of the study were collected from nine students, seven teachers and one school administrator. There were no smart boards in classrooms and there were no computer laboratories in the school. The neighbourhood where the school was located was in the category of low education and socio-economic background. The socio-economic levels of the students are generally lower than the provincial average and they are at the average level.

**Findings.** In this study, it was attempted to find out the roles of instructional technologies in relation to stakeholders. The findings of the analysis of research data in this framework are given below.

*The role of technology according to teachers.* Under this heading, the roles of teacher-student and school administrators as technological stakeholders in the technology class are discussed. Questionnaire findings related to the roles that teachers give to technology in the teaching process are given in Table 1.

**Table 1.**

*The Roles That Teachers Give to Technology in the Teaching Process (Questionnaire Finding)*

Roles	The number of teachers approving (n=25*)
Gaining time for teaching process	25
Facilitating the better grasp of the subject	23
Supporting memorability	23
Content concretisation	22
Visualisation of the teaching	21
Making the classes fun	17
Improving students' technology-related knowledge	14
Supporting students' success levels	14
Providing opportunities for new teaching approaches	13
Bringing prestige	11
Preparing individuals for future	8

Not. \*: Participants could choose more than one choice

The majority of the teachers stated that the technology to be used in the teaching process is for "gaining time to the teaching process", "supporting for a better understanding of the subject", "supporting for memorability", "content concretisation" and "visualization of the teaching" roles. The findings obtained according to the interviews conducted with the teachers regarding the roles they have given to the technology in the teaching process are given in Table 2.

**Table 2.**

*The Roles That Teachers Give to Technology in the Teaching Process (Interview Findings)*

Gaining time for teaching process
Reducing the workloads of teachers in lecturing
Content concretisation
Reducing the effort spent on learning
Ensuring the active participation of students
Appealing to the students with different characteristics
Presenting a quality learning environment

*The roles of technology according to the students.* The situations in which the students use the technology in the teaching process are shown in Table 3.

**Table 3.**

*The roles that students give to technology in the teaching process (Questionnaire Findings)*

<b>Roles</b>	<b>The number of students approving (n=104)*</b>
Facilitating the better grasp of the subject	89
Visualisation of the teaching	87
Supporting the memorability	81
Supporting students 'success levels	74
Gaining time for the teaching process	74
Making the classes fun	65
Improving the technology related knowledge of students	62
Providing opportunities for new teaching approaches	39
Content concretisation	34
Preparing individuals for future	27
Bringing prestige	9

Not. \*: Participants could choose more than one choice

The vast majority of the students stated that the technology to be used in the teaching process is for "supporting a better grasp of the subject", "visualization of the teaching" and "supporting memorability". The findings obtained according to the interviews conducted on the roles of students in technology in the teaching process are given in Table 4.

**Table 4.**

*The Roles That Students Give to Technology in the Teaching Process (Interview Findings)*

Arousing interest in the lesson
Presenting the information through multiple channels
Making the classes fun
Facilitating learning
Supporting memorability
Reducing the workload of teachers in lecturing
Gaining time for the teaching process

*The roles of technology according to the school administrators.* The findings of the questionnaire related to the roles that teachers give to technology in the teaching process are given in Table 5.

**Table 5.**

*The Roles That School Administrators Give to Technology in the Teaching Process (Questionnaire Findings)*

Roles	The number of School Principals approving (n=4)
Supporting the memorability of the teaching for students	4
A better grasp of the subject by students	4
Visualisation of the lecturing in the teaching process	3

*Not. \*: Participants could choose more than one choice*

The school administrators stated that the roles of technology in the teaching process are for "supporting the memorability of teaching for students", "visualization of the lecturing in the teaching process" and "a better grasp of the subject by students" as the roles of technology. The findings obtained according to the interviews conducted with the school administrators on the role of technology in the teaching process are given in Table 6.

**Table 6.**

*The Roles That School Principals Give to Technology in the Teaching Process (Interview Findings)*

Putting theory into practice
Gaining time for teaching process
Improving learning capacity
Improving visual memory

**Discussion and Conclusion.** When the findings of the interviews conducted with the teachers are examined, it is seen that the role given to the technology here mainly focused on the benefit that the student would be provided by the technology. These are; time-saving for teaching, content concretisation, reducing the effort spent on learning, active learning and appealing to students with different characteristics. In addition to all these roles, it seems that reducing the workload of the subject teaching is directly related to the teachers' role. The role of providing a quality learning environment is considered as a role that interests all the stakeholders of learning. This role, which has been assigned to the technology, seems to be similar to that of the relevant literature (Gülbahar, 2007). When viewed holistically, it is seen that these roles are a factor in instructional purposes.

According to the focus group interviews conducted with the students, the roles of the students in the technology are defined as instructional purposes (better grasp of the subject, visualization of teaching, supporting memorability, gaining time for teaching, providing opportunity for new teaching approaches and content concretisation) making classes fun, supporting the other areas of development (preparing individuals for the future and developing the technology related knowledge of the students), and meeting the demands of others (bringing prestige) to meet their demand.

The main role of school principals in technology is to be easily accessible and available as a resource (Dönmez and Sincar, 2008). However, in the realization of these roles, they also stated that IT teachers have responsibilities (Ayvaci, Bakırcı and Başak, 2014; Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüoğınar and Gültekin, 2013). It seems that these roles are related to the existence of necessary infrastructure and resources. In this research conducted, the school administrators gave roles to visualize the teaching and to better grasp the subject and support the memorability. All of these roles seem to be educational and beneficial to the students. In addition to the findings of the questionnaire, it was seen that the roles they gave to the technologists differed according to the interviews conducted with the school principals. The school principals have given the roles of putting technological theory into practice, gaining time to the teaching process, increasing learning capacity and increasing visual memory capacity. Compared with the literature, it is understood that the roles of school administrators have changed. It is understood that school administrators give roles for technological infrastructure or resource while they provide

educational purpose and benefit to students in this research. It is seen that the new technology roles given by the school principals contradict with the findings in the relevant literature (Şişman Eren and Şahin İzmirli, 2012; Yıldız and Seferoğlu, 2013).

It can be suggested that the roles of the stakeholders given to technology in the research are in line with each other. It is seen that stakeholders give roles for educational purpose and student benefit. In other words, all stakeholders consider the purpose of inclusion of technology in the teaching process is mainly for the benefits of students. Compared with the literature and research findings, it is understood that the roles of stakeholders in technology use change after about 10 years. It has been seen that technology now serves as a facilitator / supporter of the teaching process, but it was a means of accessing knowledge before. The reasons for this change can be addressed in different studies. Thus, change pioneers and reasons can be understood. In addition, the studies on the roles of technology seem to be addressed in local dimensions. The roles of technology in the research were examined from the perspective of the teacher-student and the school principal. In the literature, TI mentions about the existence of some other stakeholders before the teacher-student and the school principal. These stakeholders are policy makers, managers and TI staff (Kamal, Weerakkody and Irani, 2011). Other research can examine the roles that these stakeholders place on teaching technologies. The role that stakeholders place in teaching technology helps them understand how they view technology. Thus, we can also interpret what the technology can be used for.

## Fizik ve Kimya Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesine Disiplinlerarası Bir Bakış\*

An Interdisciplinary Look at The Comparative Examination of Physics and Chemistry Coursebooks

Sevim Bezen\*\*

Ceren Başal<sup>1</sup>

Işıl Aykutlu<sup>2</sup>

Nilgün Seçken<sup>3</sup>

Celal Bayrak<sup>4</sup>

### To cite this article/ Atf için:

Bezen, S., Başal, C., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2018). Fizik ve kimya ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesine disiplinlerarası bir bakış. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 267-283. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s13m

**Öz.** Araştırmada fizik ve kimya öğretim programları uygun olarak hazırlanan fizik ve kimya ders kitaplarında yer alan konuların karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve her iki disiplin içerisinde yer alan ortak kavramların disiplinler arası olarak ele alınması amaçlanmıştır. Araştırma analitik araştırma modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları olan dokümanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayladığı 9., 10. ve 11. sınıflarda okutulan fizik ve kimya ders kitaplarıdır. Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda fizik ve kimya ders kitaplarının karşılaştırılmalı incelenmesi ile maddenin halleri, ısı ve sıcaklık ve enerji konularında benzerliklerin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda özellikle ders kitaplarında yer alan ortak kavramların belirlenmesinin, programların en önemli sorunları arasında yer alan ders saati yetersizliği sorununa çözüm sağlanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Disiplinlerarası karşılaştırma, fizik ders kitapları, kimya ders kitapları, fizik öğretim programı, kimya öğretim programı

**Abstract.** In the study, the aim was to examine comparatively the subjects in the physics and chemistry course books, which are designed in accordance with the physics and chemistry education programs, and to deal with common concepts found in these two disciplines employing an interdisciplinary approach. The study was realized by using analytical research model. Data of the study consists of Ministry of Education approved physics and chemistry textbooks for 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grades. Data were analyzed by content analysis method. As a result of the study, with the comparative examination of physics and chemistry course books, it was determined that the similarities are in the states of matter, heat, temperature, and energy subjects. In this respect, it is thought that determining common concepts especially in course books would be a solution to the lack of sufficient class hours, which is one of the most significant problems of the program.

**Keywords:** Interdisciplinary approach, physics course books, chemistry course books, physics education program, chemistry education program

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.08.2018

Düzeltilme Tarihi: 15.11.2018

Kabul Tarihi: 25.11.2018

\* Bu makale 14-16 Eylül 2017 tarihinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Türkiye. e-mail: [sevimbezen@hacettepe.edu.tr](mailto:sevimbezen@hacettepe.edu.tr) ORCID: [0000-0002-0304-5314](https://orcid.org/0000-0002-0304-5314)

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [cerens@hacettepe.edu.tr](mailto:cerens@hacettepe.edu.tr) ORCID: [0000-0002-9388-724X](https://orcid.org/0000-0002-9388-724X)

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [aykutlu@hacettepe.edu.tr](mailto:aykutlu@hacettepe.edu.tr) ORCID: [0000-0003-4068-0453](https://orcid.org/0000-0003-4068-0453)

<sup>3</sup> Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [nsecken@gmail.com](mailto:nsecken@gmail.com) ORCID: [0000-0002-8678-8024](https://orcid.org/0000-0002-8678-8024)

<sup>4</sup> Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [cbayrak@hacettepe.edu.tr](mailto:cbayrak@hacettepe.edu.tr) ORCID: [0000-0002-9269-2029](https://orcid.org/0000-0002-9269-2029)



## Giriş

Günümüzde bilgi, beceri, teknoloji sürekli gelişim ve değişim süreci içerisinde yer almaktadır. Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi ile eğitim sisteminde de değişim ve yenilenme olmaktadır. Disiplinlerarası öğretim bu noktada gündeme gelmektedir. Çünkü, disiplinlerarası öğretim, öğrenmede etkililiği sağlayan ve anlamlılığı artıran faktörler arasında yer almaktadır. Disiplinlerarası öğretimin ABD başta olmak üzere diğer ülkelerde aktif bir şekilde kullanılan bir program yaklaşımı olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Niess, 2005). Jacobs (1989)'a göre disiplinlerarası öğretim, bir kavrama yönelik öğretimin birden fazla disiplin içerisinde kullanılmasıdır. Erickson (1995)'da bir kavramın farklı disiplinler ile kavramsal olarak bütünleşmesini disiplinlerarası öğretim olarak tanımlamaktadır. Disiplinlerarası öğretimde aslında farklı disiplinlerde yer alan ortak kavramların bir arada verilmesi hedeflenmektedir (Yıldırım, 1996). Bu sayede farklı disiplinlerde yer alan ortak kavramlarda bilgi parçalanması önenebilecektir ve öğrencilerin bütüncül düşünceleri sağlanabilecektir (Jacobs, 1989; Erickson, 1995). Disiplinlerarası program disiplinleri bir araya getirmeyi ve hedef problemlerin araştırılmasını istemektedir. Böylece öğrencilerin farklı bakış açıları ile kavramlara yönelik daha derin ilişkiler kurmaları ve bilgileri daha kolay yapılandırılmaları beklenmektedir (McDonald ve Czerniak, 1994). Öğrencilerin sevmediği dersleri bu şekilde sevebilecekleri, günlük yaşamda bilgilerini kullanabilecekleri ve onlar için derslerin daha zevkli hale gelebileceği düşünülmektedir (Brandt, 1991). Örneğin, fen derslerinde (fizik, kimya vs.) maddenin halleri, ısı ve sıcaklık ve enerji gibi birçok konu birbiri ile çakışmaktadır. Bu durumda disiplinlerarası öğretim ile öğrenci konular arasında bağlantı kurabilir, çok yönlü düşünme becerisi kazanabilir ve ilgi duymadıkları veya sevmedikleri disiplinin öğretim sürecine ilgi duyabilmektedir. Bu nedenle günümüzde öğrencilerin farklı disiplinlerdeki bilgilerini bütünleştirebilmeleri gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Aydın ve Balım, 2005). Çünkü eğitim sistemlerinin en önemli sorunları arasında bilgilerin günlük yaşama aktarılamaması ve araştırma becerisinin gelişmemesi yer almaktadır. Disiplinlerarası program ile bu sorunların çözümlenebileceğine ve kendisini sürekli yenileyebilen, öğrendiklerini kullanabilen bireylerin yetişeceğine inanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, disiplinlerarası öğretimin daha anlamlı, kalıcı öğrenme sağladığı ve program çalışmalarında kullanıldığında başarıyı arttırdığı sonucuna rastlanılmıştır (Jacobs, 1989; Drake ve Burns, 2004; Mathison ve Freeman, 1997). Bunun sağlanabilmesinde zaman, çaba ve işbirliği faktörlerinin etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda farklı disiplinlerden katılımı sağlanan birçok eğitimcinin katkısı da büyüktür (Yıldırım, 1996). Jacobs ve Borland (1986) tarafından disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek gerçekleştirilecek olan program geliştirme işleminin aşağıda belirtilen dört basamakta olabileceği ifade etmiştir (Yıldırım, 1996).

- İlk aşamada disiplinler arasında yer alan ortak konu seçimi yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu konunun ne çok geniş ne de dar kapsamlı olmaması gerektiği vurgulanmıştır.
- İkinci aşamada belirlenen konunun alt kavramlarının ortaya çıkarılması ve hangi disiplinler arasında ilişki kurulabileceğinin belirlenmesi gerektiği söylenmiştir.
- Üçüncü aşamada da konular ve disiplinler arasında ilişkilendirme yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
- Son aşamaya gelindiğinde ise belirlenen konu kapsamında kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu doğrultuda program geliştirme çalışmalarının doğrudan öğretim programlarını etkilediği ortaya çıkmaktadır (Varış, 1994). Alanyazın tarandığında da, öğretim programlarının gelişiminde disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği, derse katılımlarının, motivasyonlarının ve akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Kander, 2003; Karakuş, Türkkan ve Karakuş, 2017; Courtney, 2006; Gürkan ve Doğanay, 2016; Sullivan, 2000).

Öğretim programlarında disiplinlerarası yaklaşımın önemi göz önüne alındığında, ders kitaplarının da bu yaklaşıma uygun düzenlenmesi gerektiği söylenebilir (White ve Carpenteri, 2008). Çünkü öğretim programlarının öngördüğü kazanımlar öğrencilere ders kitapları aracılığıyla aktarılabilir.

Ders kitapları öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, öğrenmeyi sağlayan ve kolaylaştıran sistemli ve düzenli gelişim gösteren öğrencilere dönük yazılmış teknik bir araç olarak tanımlanmaktadır (Duban, 2008; Taş, 2007). Ders kitapları temel kaynak olmakla birlikte süreç içerisinde en çok kullanılan araçlar arasından yer aldığı bilinmektedir (Gülersoy, 2013). Eğitim ve öğretimde rehber rolü üstlenen ders kitapları aynı zamanda öğrencileri yönlendirerek eğitimin merkezinde rol almaktadır (Chiappetta ve Fillman, 2007). Ders kitapları dersin sistemli bir şekilde ilerlemesine ve öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine fırsat sağlamaktadır (Newton ve Newton, 2006). Eğitimin kalitesini yansıtan ders kitaplarının etkin bir şekilde hazırlanması bu noktada önem arz etmektedir (İnal ve Taş, 2011; Aydın, 2010). Alanyazın incelendiğinde ders kitaplarının programı yansıtacak şekilde, etkinliklere yer vererek, günlük yaşamla ilintili olarak ve öğrenci seviyesine uygun hazırlanması gerektiğinin düşünüldüğü tespit edilmiştir (Ercan ve Bilen, 2012; Aydın, 2010; Kavcar, Şengören ve Tanel, 2010). Aynı zamanda farklı öğretim yöntemlerine yer verilmesi, grafik, şekil ve çizelgelerin sayısının artırılması, problem çözme etkinliklerinin artırılması, öğretim açısından zenginleştirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Alkan ve diğerleri, 1998; Dede ve Yaman, 2005; Küçüközer ve Bostan, 2007). Sonuç olarak öğretim programlarının başarısının ders kitapları ile de sağlandığı bilindiğinden, ders kitaplarının öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı ve disiplinlerarası yaklaşıma uygun hazırlanması gerektiği düşünülmektedir (Arslan ve Özpınar, 2009; Karakuş, Türkkın ve Karakuş, 2017). Bunların yanı sıra ülkemizde alanyazında yenilenen öğretim programlarını yansıtan ders kitaplarının disiplinlerarası yaklaşım bakımından incelenmediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilerek 2013 öğretim yılından itibaren uygulamasına başlanan Ortaöğretim Fizik ve Kimya dersi Öğretim Programları doğrultusunda hazırlanan fizik ve kimya ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Fizik ve kimyanın iki ayrı disiplin olduğu ve ortak konu alanlarının olduğu bilindiğinden, disiplinlerarası yaklaşıma uygun hazırlanmış olan öğretim programları kapsamında bulunan ders kitaplarının incelenmesi istenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu noktada araştırmada belirlenen ortak konular maddenin halleri, ısı ve sıcaklık ve enerji olarak ortaya çıkarılmış, bu konuların alt kavramları ayrıntılı olarak ele alınmış, disiplinlerarasında bu konular çerçevesinde nasıl ilişki kurulduğu ya da kurulmadığı irdelenmiş, karşılaştırmalar yapılmış ve gerekli önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya alanda rastlanılmaması ve ders kitaplarına yönelik eksikliklerin belirlenmesine ve çözüm önerilerinin sunulmasına ihtiyaç olduğu yönündeki ifadeler bu çalışmanın gerçekleştirilmesine ışık tutmuştur (Akkuş, Üner ve Kazak, 2014). Gerçekleştirilen bu araştırmanın fizik ve kimya eğitimi alanlarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Tüm bu noktalar göz önüne alındığında araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

1. Fizik ve Kimya disiplinleri içerisinde yer alan maddenin halleri konusunun disiplinlerarası bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak ele alınması ile ulaşılan sonuçlar nelerdir?
2. Fizik ve Kimya disiplinleri içerisinde yer alan ısı ve sıcaklık konusunun disiplinlerarası bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak ele alınması ile ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Fizik ve Kimya disiplinleri içerisinde yer alan enerji konusunun disiplinlerarası bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak ele alınması ile ulaşılan sonuçlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

2013 yılından itibaren uygulamasına başlanan Ortaöğretim fizik ve kimya dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan fizik ve kimya ders kitaplarının disiplinlerarası bir bakışla karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, analitik araştırma modelinden yararlanılmıştır. Analitik araştırma modeli, nitel ve nicel araştırma sınıfına uymayan araştırmaları ele almaktadır. Analitik araştırmalar dokümanlar, belgeler, düşünceler, kavramlar ve eserler kapsamında gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma kapsamında yürütülen analitik araştırma, dokümanların analizi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada analitik araştırmalarda olduğu gibi ders kitaplarından elde edilen veriler bağlamlar aracılığıyla yorumlanmıştır (McMillan, 2004).

### Veri Kaynakları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynaklarını 2013 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yenilenen Ortaöğretim Fizik ve Kimya Dersi Öğretim Programları kapsamında olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayladığı 9., 10. ve 11. sınıflarda okutulan hala da okutulmaya devam eden fizik ve kimya ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle 2013 yılında yenilenen fizik ve kimya dersi öğretim programları üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak her iki öğretim programı içerisinde yer alan benzer kazanımlar doğrultusunda ortak konular tespit edilmiştir. Disiplinlerarası öğretimin gerçekleştirilebileceği kazanımların ve ortak konuların belirlenmesi ile bu kavramların yer aldığı ders kitapları ele alınmıştır. Daha sonra bu konuların yer aldığı ve uygulaması devam eden 9., 10. ve 11. sınıf fizik ve kimya ders kitapları aynı araştırmacılar tarafından tüm sayfalar ayrıntılı bir şekilde okunarak karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir ve ders kitaplarındaki kazanımların birbiriyle tam olarak uyuşmadığı belirlenmiştir. Aslında kazanımlardan yola çıkılarak ortak konuların tespit edildiği bu çalışmada, kazanımların metin içerisinde verilmesinin kavram kargaşasına yol açacağı düşünüldüğünden metin içerisinde kazanımlara yer verilmemiştir. Bu nedenle 9., 10. ve 11. sınıf fizik ve kimya ders kitapları disiplinlerarası bir bakışla karşılaştırmalı olarak konu bazında bulgular kısmında sunulmuştur. Öğretim programlarının incelenmesinin ardından ortak konuların fizik dersi öğretim programında “Madde ve Özellikleri, Basınç ve Kaldırma Kuvveti, Isı ve Sıcaklık, Enerji”, kimya dersi öğretim programında ise “Maddenin Halleri, Kimya Her Yerde, Kimya ve Enerji, Endüstride ve Canlılarda Enerji” başlıkları altında bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda araştırmada “Maddenin Halleri”, “Isı ve Sıcaklık” ve “Enerji” temaları altında 9., 10. ve 11. fizik ve kimya ders kitapları kavramlar bakımından karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiş olan 9., 10. ve 11. sınıflarda okutulan fizik ve kimya ders kitaplarına ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Ders Kitaplarına Ait Bilgiler*

Ders Kitapları	Kaynaklar
Fizik Ders Kitapları	9 Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Ortaöğretim Fizik 9. Sınıf. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
	10 Aydoğdu, Y. ve Dedeoğlu, E. (2015). Ortaöğretim Fizik 10 Ders Kitabı. Ankara: Ada Matbaacılık.
	11 Çoruh, M. (2015). Ortaöğretim Fizik 11 Ders Kitabı. Ankara: Dikey Yayıncılık.
Kimya Ders Kitapları	9 Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Ortaöğretim Kimya 9. Sınıf. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
	10 Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Ortaöğretim Kimya 10. Sınıf. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
	11 Badur, H. (2015). 11. Sınıf Ortaöğretim Kimya Ders Kitabı. Ankara: Evrensel İletişim Yayınları.

Ders kitaplarına Ankara İlinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumları aracılığıyla ulaşılmıştır ve internet siteleri üzerinden de kitapların elektronik hali yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği zaman sürecinde yenilenen öğretim programlarına uygun 12. sınıf fizik ve kimya ders kitapları henüz basılmadığından araştırmaya dahil edilememiştir. Bu kapsamda öğretim programları da 9., 10. ve 11. sınıflar düzeyinde incelenmiştir.

### Verilerin Analiz

Araştırmada döküman olarak kabul edilen ders kitaplarından elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi beş aşama altında ele alınmıştır. İlk aşamada ilgili birimlerden fizik ve kimya 9., 10. ve 11 sınıf kitaplarına yani dokümanlara ulaşılmıştır. İkinci aşamada bu dokümanların Milli Eğitim Bakanlığında onaylı olduğu ve orijinalliği teyit edilmiştir. Üçüncü aşamada doküman incelemesi farklı zaman aralıklarında iki kez gerçekleştirilerek bulguların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim programında ortak olarak belirlenen kavramların ders kitaplarındaki yeri ayrıntılı olarak incelenmiş, birbirine benzer ifadeler bir araya getirilmiş ve bu ifadeler belirli kodlar altında toplanmıştır. Dördüncü aşamada verilerin analizi gerçekleştirilerek kategoriler altına temalara bulguların girişleri yapılmıştır. Belirlenen kodlarda temalar altında bir araya toplanmıştır. Kodların ve temaların uygunluğu araştırmacılar ve bir fizik ve bir kimya eğitimcisi uzmanlar tarafından irdelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda temaların son halleri belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler araştırmacılar tarafından düzenlenerek ayrıntılı bir şekilde tablolar aracılığıyla bulgular kısmında sunulmuş, tablolarda araştırmanın amacı ile ilişkili olan durumlara yer verilmiş ve araştırma okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Maxwell (1992)'inde belirttiği gibi araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmayla ilgili her bir veri rapor edilmiştir ve ders kitabından birebir alıntılara yer verilmiştir. Aynı zamanda ders kitaplarında yer alan içerikler, benzerliklere, farklılıklara ve eksikliklere göre uzman değerlendirmesine sunulmuştur ve uzmanlar tarafından kontrolü ve değerlendirmesi yapılarak araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Araştırmada güvenilirlik kapsamında ise Büyüköztürk (2007)'ün de belirttiği üzere, bir fizik ve bir kimya eğitimcisi tarafından elde edilen veriler farklı zamanlarda tekrarlanarak kodlamalar üzerinden kontrolleri yapılmış ve kodlamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Gay ve Airasion (2000)'in ifadesinden yola çıkarak araştırmacılar ve fizik ve kimya eğitimi alanında doktora derecesine sahip uzmanlar arasında ortaya çıkan çok küçük farklılıklar üzerine bir araya gelinerek tekrar tartışılmış ve sonrasında uzmanlarla araştırmacılar arasında %100 uyuma ulaşılmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği de sağlanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada fizik ve kimya ders kitapları ortak konular bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, maddenin halleri, ısı ve sıcaklık ve enerji konularına yönelik benzerliklerin, farklılıkların ve eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4). Verilerin analizinde bahsedildiği üzere, tablolarda yer alan alan açıklamalar kod, benzerlik, farklılık ve eksiklikler kategori ve konu başlıkları tema olarak ele alınmıştır.

### Maddenin Halleri Konusunun Analizine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada fizik ve kimya ders kitaplarında ortak olarak yer alan maddenin halleri konusu ile ilgili benzerlikler, farklılıklar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili benzerliklere, farklılıklara ve eksikliklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Fizik ve Kimya Ders Kitaplarında Yer Alan Maddenin Halleri Konusuna Yönelik Benzerlikler, Farklılıklar ve Eksiklikler*

Maddenin Halleri Konusu	Açıklamalar
BENZERLİKLER ve FARKLILIKLAR	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi ile Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesinin giriş kısımlarında, gazların genel özellikleri örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Her iki ünite de giriş kısmının uçan balon örneği üzerinden benzer fotoğraflar kullanılarak yapıldığı görülmektedir.
	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümü “Gazlar” başlığı altında verilen “Bunları Biliyor Musunuz” paragrafında, atmosfer konusundaki açıklamanın tam olarak neden belirtildiğinin anlaşamadığı ve Kimya 9 kitabında “Gazlar” ünitesinde yer alan “Atmosfer ve Biz” bölümünde verilen atmosfer kalınlığıyla ilgili bilginin, Fizik 9 kitabında verilen bilgi ile uyuşmadığı tespit edilmiştir.
	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümü “Yapışma ve Tutunma” başlığı altında verilen yapışma, tutunma, yüzey gerilimi ve kılcalık konularının anlatımının, Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesi “Sıvılar” bölümü “Yüzey Gerilimi” konusu ile birebir aynı olduğu, konu anlatılırken her iki kitapta da aynı görsel çizimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.
	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümünde verilen “Araştırılım” kısmındaki tartışma sorusunun, Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesi “Sıvılar” bölümü “Yüzey gerilimi” başlığı altında, dar bir boru içindeki su moleküllerine etkiyen kohezyon ve adezyon kuvvetleri anlatılarak cevaplandırıldığı ve “Su Kılcal Borularda Nasıl Yükselir” başlığı altında aynı görsel çizimler kullanılarak incelendiği görülmektedir.
	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümünde Tablo 2.4’te yer alan bazı sıvıların yüzey gerilimi değerlerinin Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesi “Sıvılar” bölümünde Tablo 4.2’de de verildiği tespit edilmiştir. Ancak Kimya 9 kitabında sayısal değerler yuvarlandığı, Fizik 9 kitabında ise virgülden sonra bir basamak olarak verildiği görülmektedir.
	Fizik 10 kitabında yer alan “Basınç ve Kaldırma Kuvveti” ünitesi “Katılarda ve Durgun Sıvılarda Basınç Kavramı” bölümünde verilen gazların basıncı konusunun, Kimya 9 kitabına göre daha ayrıntılı olarak, fizik tarihine de değinilerek anlatıldığı tespit edilmiştir.
	Fizik 10 kitabında yer alan “Basınç ve Kaldırma Kuvveti” ünitesinde gazların basıncı bölümünde anlatılan Toriçelli deneyinin Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi gazlar bölümünde de anlatıldığı görülmektedir. Ayrıca gazların özellikleri ve Toriçelli deneyi konusunun daha sonra tekrar, Kimya 11 kitabında sayfa 204-210 arasında detaylı olarak anlatıldığı tespit edilmiştir.
	Fizik 10 kitabında yer alan “Basınç ve Kaldırma Kuvveti” ünitesinde gazların basıncı bölümünde anlatılan Barometre ve Manometre konusunun Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi gazlar bölümünde de ayrıntılı olarak anlatıldığı görülmektedir.
	Fizik 10 kitabında yer alan “Basınç ve Kaldırma Kuvveti” ünitesinde gazların basıncı bölümünde “basınç, kaynama noktasını değiştirir” ifadesi açıklanırken, Kimya 9 kitabında “Maddenin Halleri” ünitesindeki ile aynı örneklem kullanıldığı görülmektedir.
	Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesinin giriş kısmında yer alan “Uçan seyahat balonlarının insanları nasıl taşıdığını merak ettiniz mi?” sorusunun cevabına kitap içerisinde daha sonra yer verilmediği ya da ilgili açıklamalarla öğrencinin cevaba yönlendirilmediği tespit edilmiştir.
EKSİKLİKLER	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümü “Gazlar” başlığı altında, gazların genel özelliklerinin sadece birkaç tanesi günlük hayattaki örnekler ile sınırlandırılarak açıklanmaya çalışılırken, Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesi “Gazlar” bölümünde, gazların basınç, sıcaklık, hacim ve miktar özelliklerinin detaylı bir şekilde birimleri ile açıklanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.
	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümü “Gazlar” başlığı altında, maddenin üç halinin genel özellikleri (belirli basınç ve sıcaklıkta) adı altında verilen Tablo 2.5 te, belirli basınç ve sıcaklıktan kastedilen değerlerin ne olduğu belirtilmemiştir.
	Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümü “Gazlar” başlığı altında, günlük hayattan verilen örneklerin ve konulan fotoğrafların konunun içeriğini yansıtmadığı söylenebilir. Hangi örneklemin gazların hangi özelliğini vurguladığı açık olarak belirtilmemiştir. Şekil 2.18 konunun sıvı basıncı ile ilgili olduğunu düşündürürken, Şekil 2.19’da vurgulanan özelliğin gazların hangi genel özelliğine karşılık geldiğinin fotoğraftan tam olarak anlaşılmadığı tespit edilmiştir.
	Kimya 9 kitabı sayfa 155’te konu anlatılırken ifade edilen Şekil 4.10, görsellerde yanlışlıkla Şekil 4.9’ un altında açıklanmıştır.
	Maddenin dört temel hali olmasına ve Fizik 9 kitabında da bir bölümde plazma halinden bahsedilmesine rağmen Fizik 10 kitabında maddenin plazma halinden bahsedilmediği ortaya çıkmaktadır.



**Tablo 2. (devam)**

Kimya 9 kitabında maddenin dört temel hali olmasına rağmen ne öğreneceksiniz başlığı altında önce plazma halinden bahsedilmediği, “madde 3 temel halde bulunabilir” diye belirtildiği fakat daha sonra tekrar Şekil 4.1 in altına dört temel hal yazıldığı görülmektedir.
Fizik 9 kitabında yer alan “Madde ve Özellikleri” ünitesi “Akışkanlar” bölümü “Gazlar” başlığı altında, gazların genel özelliklerinden bahsedilirken “Gazlar, sıvılar gibi öteleme hareketi yapabildikleri için akışkan olarak sınıflandırılırlar” cümlesi yer almaktadır.
Kimya 9 kitabında yer alan “Maddenin Halleri” ünitesi “Gazlar” bölümünde Şekil 4.8 de gaz moleküllerinin balon içerisindeki hareketini temsil eden gölgelendirilmiş gaz molekülleri resminin, moleküllerin esnek çarpışma yaptıklarını ifade etmediği görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, maddenin halleri konusuna her iki kitapta gazların genel özellikleri üzerinden örnekler verilerek giriş yapılmıştır. Gazlar konusunun kimyanın temel konuları arasında yer aldığı düşünüldüğünde bu konunun ayrıntılı olarak kimya kitabında olması, fizik dersinde kimya dersinde öğrenimi gerçekleşen konuya atıf yapılması gerektiği ve sadece fizik dersi içerisinde günlük hayattan örnekler verilerek konunun öğretiminin devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Aynı şekilde katılarda ve durgun sıvılarda basınç kavramının, Toriçelli deneyinin, barometre ve manometrenin ve yapışma, tutunma, yüzey gerilimi ve kılcallık konularının öğretiminin de ayrıntılı şekilde bir ders kitabında olması gerektiğinin yeterli olabileceği söylenebilir. Bunların yanı sıra fizik ve kimya kitaplarında aynı bilginin farklı bir şekilde ifade edildiğine rastlanılmıştır. Atmosfer kalınlığıyla ilgili olan bu bilginin teorik olarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Aynı zamanda fizik ve kimya kitaplarının incelenme sürecinde ders kitaplarında olan eksikliklerde dikkat çekmektedir. “Gazlar, sıvılar gibi öteleme hareketi yapabildikleri için akışkan olarak sınıflandırılırlar” cümlesinde gazlar, sıvılar ifadesi yerine gaz ve sıvıları oluşturan atom ya da moleküller ifadesinin kullanılmasının daha doğru olacağı söylenebilir. Gaz moleküllerinin balon içerisindeki hareketini temsil eden resimde, moleküllerin esnek çarpışmalarının vektörel bir gösterimle daha doğru bir şekilde sembolize edilebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak maddenin halleri konusunda her iki kitapta kavramların aynı örnekler üzerinden anlatıldığı, anlatılan bazı kavramların kitaplarda birbiriyle uyum sağlamadığı ve kitaplarda konuya yönelik eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kimya kitaplarının maddenin halleri konusunu daha ayrıntılı ele aldığı söylenebilir. Fizik derslerinde de kimya dersine yönelik atıfların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu şekilde mevcut sorunlar arasında olan ders saati yetersizliğine çözüm bulunabileceğine inanılmaktadır.

### Isı ve Sıcaklık Konusunun Analizine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada fizik ve kimya ders kitaplarında ortak olarak yer alan ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili benzerlikler, farklılıklar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili benzerlik ve farklılıklar belirlenirken, eksikliğe rastlanmamıştır (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.**

*Fizik ve Kimya Ders Kitaplarında Yer Alan Isı ve Sıcaklık Konusuna Yönelik Benzerlikler ve Farklılıklar*

Isı ve Sıcaklık Konusu	Açıklamalar
<b>BENZERLİKLER</b> ve <b>FARKLILIKLAR</b>	Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Hal Değişimi” bölümünde yer alan Şekil 5.8. Hal değişim şeması ile Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi “Katılar” bölümünde yer alan Şekil 4.39 katı, sıvı ve gaz haller arasındaki geçişler şemasının aynı olduğu görülmektedir.
	Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Isı, sıcaklık ve iç enerji” bölümünde yer alan önemli notunun, Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi “Katılar” bölümünde yer alan 8. Etkinlik katı ve gaz haller arasında dönüşümler etkinliği ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Süblimleşme ve kırılganlaşma olayının her iki kitapta da aynı örnek ile tanımlandığı görülmüştür.
	Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Hal Değişimi” bölümü “Isı ve sıcaklık” alt başlığı altında anlatılan erime, donma, buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramlarının Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi “Katılar” bölümünde aynı şekilde ortak konu olarak yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 3. (devam)**

Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Isı, sıcaklık ve iç enerji” bölümünde altında yer alan Şekil 5.6 ile verilen hal değişim grafiği ve açıklamasının, Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi “Katılar” bölümünde yer alan Şekil 4.40 saf bir katı maddenin erime sıcaklığının altındaki bir sıcaklıktan başlanarak ısıtılması sırasında sıcaklık-zaman grafiği ve açıklaması ile çok benzer olduğu görülmektedir.
Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Isı, sıcaklık ve iç enerji” bölümünde termometrelerin ölçeklendirilme mantığı ve sıcaklık birimlerinin birbirine dönüştürülmesi konularının, Kimya 9 “Maddenin Halleri” ünitesi “Gazlar” bölümü sıcaklık konusu ile aynı şekilde verildiği görülmektedir.
Kimya 9 kitabı “Maddenin Halleri” ünitesi “Sıvılar” bölümünde “Atmosferdeki Nem” alt başlığı altında anlatılan konunun, Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Hal Değişimi” bölümü “Bağıl Nem” başlığı altında yer alan bağıl nem konusuyla aynı olduğu görülmektedir.
Fizik 9 kitabı “Is ve Sıcaklık” ünitesi, “Enerji İletim Yolları ve Enerji İletim Hızı” bölümü “Küresel Isınma” alt başlığı altında yer alan konunun, Kimya 10 kitabı “Kimya Her Yerde” ünitesi, “Çevre Kimyası” bölümü “Sera Etkisi” alt başlığında anlatılan sera etkisi konusu ile aynı olduğu tespit edilmiştir.
Fizik 9 kitabı “Isı ve Sıcaklık” ünitesi, “Enerji İletim Yolları ve Enerji İletim Hızı” bölümü “Küresel Isınmaya Karşı Alınabilecek Önlemler” başlığı altında verilen proje 2 çalışmasının gerekçe kısmının, Kimya 10 kitabı “Kimya Her Yerde” ünitesi, “Çevre Kimyası” bölümünde verilen sera etkisi konusunun son paragrafı ile çok benzer olduğu görülmektedir.
Fizik 9 kitabı “Isı Sıcaklık” ünitesi “Isı, sıcaklık ve iç enerji” bölümünde yapılan iç enerji tanımının, Kimya 11 kitabı sayfa 347’deki iç enerji tanımı ile aynıdır. Kimya kitabının iç enerji için fazladan ikinci bir tanım daha verdiği tespit edilmiştir.
Fizik 9 sayfa 147 ısı ve sıcaklık tanımı ile kimya 11’deki sayfa 352 ısı ve sıcaklık tanımı aynı yapılmıştır.
Fizik 9 kitabında yoğunlaşma ifadesi kullanılırken, kimya 9 kitabında yoğunlaşma kelimesinin geçtiği belirlenmiştir.

Tablo 3’te hal değişim şemasının, etkinliklerin, süblimleşme ve kırılgılaşmanın, erime, donma, buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramlarının fizik ve kimya ders kitaplarının ikisinde de yer aldığı görülmektedir. Bu konuların fizik ve kimyanın dokuzuncu sınıfında öğreniminin gerçekleştiği düşünüldüğünde, kimya kitabında daha önce verilen kavramların fizik kitabında aynı eğitim-öğretim dönemi içerisinde tekrarlanmaması, sadece kimya içerisinde öğrenimi gerçekleşen kavramlara atıfta bulunulması gerektiği düşünülmektedir. Aynı şekilde termometrelerin ölçeklendirilme mantığı ve sıcaklık birimlerinin birbirine dönüştürülmesi, bağıl nem, küresel ısınma ve iç enerji konuları her iki kitapta yer alırken, bu konularının temelini fizik dersi içerisinde bulunması gerektiği düşünüldüğünden ağırlıklı olarak fizik kitaplarında bu kavramlara yer verilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Sonuç olarak, ısı ve sıcaklık konusunda kitaplarda aynı görsellere yer verildiği, aynı örnekler üzerinden kavram öğretiminin gerçekleştirildiği, aynı kavramların her iki kitapta da yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca kitaplarda aynı kavramın farklı ifadelerle anlatılmış olması da dikkat çekmektedir.

### **Enerji Konusunun Analizine Ait Bulgular ve Yorumlar**

Enerji konusu ile ilgili ders kitaplarında benzerlikler, farklılıklar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili benzerlikler, farklılıklar ve eksiklikler Tablo 4’te bulunmaktadır.

**Tablo 4.**

*Fizik ve Kimya Ders Kitaplarında Yer Alan Enerji Konusuna Yönelik Benzerlikler, Farklılıklar ve Eksiklikler*

<b>Enerji Konusu</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>BENZERLİKLER ve FARKLILIKLAR</b>	Fizik 9 kitabında yer alan “Enerji” ünitesinde “Enerji Kaynakları” başlığı altında anlatılan yenilenebilir enerji kaynakları konusunun, Kimya 10 kitabında “Endüstride ve Canlılarda Enerji” ünitesinde “Temiz Enerji Kaynakları” başlığı altında daha ayrıntılı etkinlikler ve örneklerle anlatıldığı görülmektedir.
	Fizik 9 kitabı “Enerji” ünitesi “Enerjinin Korunumu” bölümünde “Bir günde ne kadar enerjiye ihtiyacımız vardır?” konusunun, Kimya 10 kitabı “Endüstride ve Canlılarda Enerji” ünitesinde “Canlılarda Enerji” bölümünde çok benzer şekilde verildiği görülmektedir. Kimya 10 kitabı “Endüstride ve Canlılarda Enerji” ünitesinde “Canlılarda Enerji” bölümünde verilen günlük enerji ihtiyacı formülünün, Fizik 9 kitabı “Enerji” ünitesi içerisinde verilmemesi, “Dengeli Beslenmek Neden Önemlidir” başlığı altında “Tartışma-1” sorusu olarak öğrencilere sorulduğu görülmektedir.

**Tablo 4. (devam)**

<b>EKSİKLİKLER</b>	Kazanımda yer almasına rağmen Fizik 9 kitabında “Enerji” ünitesi “Yenilenemez Enerji Kaynakları” konusunda “enerji kaynaklarının avantaj ve dezavantajları” poster hazırlayalım etkinliği ile ödev olarak verildiği görülmektedir. Ancak aynı konunun Kimya 10 kitabı “Endüstride ve Canlılarda Enerji” ünitesinde “Temiz Enerji Kaynakları” bölümünde başlıca temiz enerji kaynakları altında açıklanarak detaylı bir şekilde verildiği saptanmıştır.
	Fizik 9 kitabı sayfa 128’de “Bunları biliyor musunuz?” kutusu içindeki bilgi bir önceki sayfada daha önce zaten detaylı olarak anlatılmıştır.

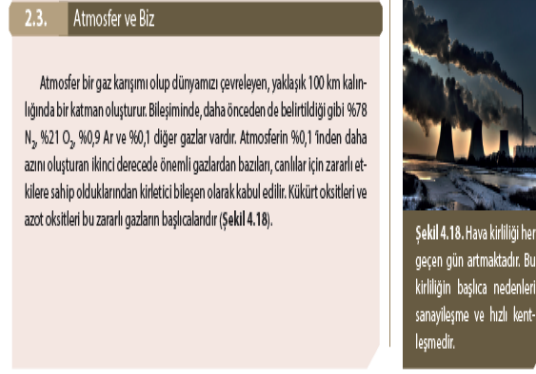
Tablo 4’te görüldüğü üzere, fiziğin konuları arasında yer alan enerji konusunun kimya kitabında daha ayrıntılı olarak anlatıldığı dikkat çekmektedir. Enerji kaynakları, enerji korunumu gibi fiziğin temel konularının fizik dersi içerisinde ayrıntılı olarak işlenmesi ve kimya öğretiminde 10. sınıfa gelmiş olan öğrencilerin hazır bulunuşluklarının olduğu düşünülerek önceki öğrenimlerine atıf yapılması ve öğretime bu şekilde devam edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü enerji konusu fizik 9. sınıfta yer alırken, kimya ders kitabında 10. sınıfta bulunmaktadır. Kısacası enerji konusunda her iki kitapta aynı örneklemelere yer verilirken, kimya kitabının daha ayrıntılı olarak konuyu açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca eksiklikler kapsamında fizik öğretim programında yer alan kazanıma fizik ders kitabında ödev olarak yer verildiği, kimya ders kitabında ise detaylıca aynı kazanımın açıklandığı tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilerek 2013 yılından itibaren uygulamasına başlanan fizik ve kimya öğretim programları doğrultusunda hazırlanan fizik ve kimya ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan ortak kavramların maddenin halleri, ısı ve sıcaklık ve enerji konuları içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, fizik ve kimya ders kitaplarında konuya giriş örneklerinin ve konu içerisindeki diğer kavram öğretimlerinin görseller dahil aynı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuya yönelik dikkatlerini çekmek amaçlı verilen örneklerin kitaplarda birbirinden farklı olması gerektiği ve kitapların hazırlanma aşamasında düzenleme kurullarının birbirleri ile iletişim içerisinde olmaları gerektiği söylenebilir. Çünkü ders kitapları, öğretim esnasında verimliliğin artmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kete ve Acar, 2007). Disiplinlerdeki öğretim programı yoğunluğu ve ders saati yetersizliği sorunu düşünüldüğünde, aynı kavramların birbirleri ile benzer şekilde öğretiminin gerçekleştirilmesinin ders saati yetersizliği sorununun çözümlenemeyeceğini akla getirmektedir. Disiplinlerarası öğretim göz önüne alındığında, aynı kavramlara yönelik gerçekleştirilen öğretimin sadece bir kitap içerisinde ancak diğer disiplinlerdeki yeri ifade edilerek ve bağlantı kurularak anlatımın gerçekleştirilmesi önerilebilir. Çünkü, disiplinlerarası öğretimle hem anlamlı öğrenme gerçekleşebilecek hem de öğretmenler arasında mesleki anlamda işbirliği sağlanabilecektir. Böylelikle öğretmenler birbirlerinin alanlarını daha iyi tanıyabilecek ve birlikte öğrenme kavramını keşfedebileceklerdir. Bu kapsamda disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirilmesinde öğretmenlerinde teşvik edilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Çünkü, öğretmenler kendi bilgi ve becerilerini diğer alanla birleştirerek etkili bir şekilde öğretimi sağlama olanağına sahiplerdir. Yani, disiplinlerarası öğretimin hem öğretmene hem de öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. (Yıldırım, 1996). Ayrıca 9. sınıf kitaplarında atmosfer ile ilgili verilen bilgilerin ve bazı kavram ifadelerinin birbiri ile uyumadığı tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 1, Şekil 2).



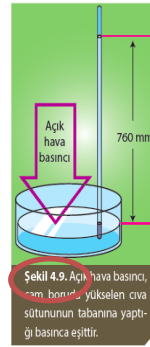
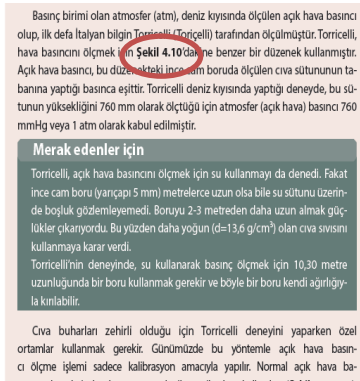
Şekil 1. Fizik 9. sınıf ders kitabı sayfa 53



Şekil 2. Kimya 9. sınıf ders kitabı sayfa 169

Bu noktada öğretmenlerin bilinçli olması ve branş öğretmenleri ile bir araya gelinerek ders kitaplarındaki eksikliklerin ya da hataların belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilecek bir uygulama ile öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek aksaklıkların önüne geçilebileceğine inanılmaktadır (Kete ve Acar, 2007). Kimya 9 kitabında da konu girişinde merak uyandırmak amaçlı öğrencilere yöneltilen sorunun yanıtının ilerleyen sayfalarda yer almadığı ve öğrencinin cevabı bulması için yönlendirici bilgilerin olmadığı saptanmıştır. Kavramlar arası ilişki kurulmadığında ve öğrencinin yanıtı kendi ulaşamadığı durumlarda öğretmen merkezli bir öğretimin söz konusu olacağı düşünülmektedir. Bu noktada konuların öğretiminde öğrencilerin merakını uyandırmak amaçlı yöneltilen soruların yanıtlarının ilerleyen aşamalarda öğrencilere buldurulmasına yönelik yönlendirme olması gerektiği söylenebilir. Bu şekilde gerçekleştirilecek bir öğretimle öğrenciler bilgiye ulaşma ve kavramı anlamlandırarak öğrenme alışkanlığına sahip olabileceklerdir (Kete ve Acar, 2007). Fizik 9 kitabında da tam tersi olarak konu başında verilen bilgi konunun sonunda "Bunları biliyor musunuz?" kutucuğu içerisinde öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Böylece kitap içerisinde aynı bilgi tekrara düşmüştür. Öğrencilere tekrar aynı bilginin sunulması yerine konu ile ilgili görsel etkisi yüksek ve ilgi çekebilen etkinliklere yer verilmesi önerilebilir (Kavcar, 2012). Ayrıca araştırmada ders kitaplarında anlatımlarda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin kitaplardaki ifadelerin tam olarak açıklanmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kavramların öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde bilimsel metinlerin eksiksiz olmasının gerektiği bilinmektedir. Bilimsel içeriğin tam olmasıyla öğrencilerin konuyu anlamlandırabilecekleri ve konuya ilgi duyarak sevebilecekleri söylenebilir (Yalçın, 2013). Kitapların revizyonu esnasında bu eksikliklerin dikkate alınarak giderilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü eksik ifadeler ile gerçekleştirilecek öğretimin, öğrencilerde kavram yanılgısına sebep olabileceğine inanılmaktadır. Aynı zamanda öğrenim düzeyleri aynı olan öğrencilerin, farklı disiplinlerdeki aynı konu ile ilgili farklı bilgilere ve kavram ifadelerini anlamlandırmaya çalışmalarının da öğrencilerde kavram karmaşası yaratabileceğini düşündürmektedir. Bu kapsamda kavram yanılgılarının giderilmesinin zor olduğu bilindiğinden, kavram yanılgılarının oluşumuna yönelik önlemlerin özellikle ders kitaplarında alınması gerektiği söylenebilir. Çünkü kavram yanılgıları zaten günlük hayattan gelen ifadelerle, eksik bilgilerle ve motivasyon eksikliğiyle kolaylıkla oluşabilmektedir (Güneş ve diğerleri, 2010).

Öğrencilerin konuyu günlük hayatla bağdaştırabilmelerinin hayal gücünün ve yaratıcılığın gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle kavramlar ve görseller arasında ilişki olmasının gerektiği düşünülmektedir (Yalçın, 2013). Ancak araştırmada elde edilen önemli bir sonuçta, kitaplarda yer alan görseller ve günlük hayattan verilen örnekler altındaki ifadelerin kavramlar ile olan ilgisinin tam olarak anlaşamadığı ve görsellerin yerinde kaymalar olduğu belirlenmiştir (Bkz. Şekil 3).

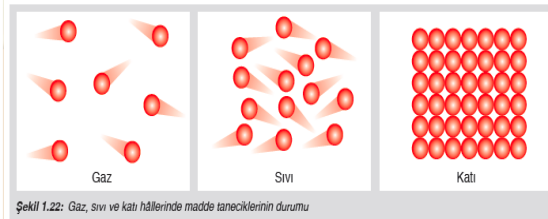


Şekil 3. Kimya 9. sınıf ders kitabı sayfa 155

Ayrıca aynı disipline ait 9. sınıf fizik ders kitabında maddenin dört hali verilirken, 10. sınıf fizik kitabında maddenin üç hali olduğu görülmektedir (Bkz. Şekil 4, Şekil 5). Kavramın öğretimine yönelik çelişkilerin yanı sıra birbirini ile uyuşmayan ifadelerin ders kitaplarında bulunduğu dikkat çekmektedir. Özellikle lise seviyesinde bu şekilde yapılan gösterimin öğrencilerde kavram karmaşasına yol açabileceği düşünülmektedir.



Şekil 2.21 Maddenin katı, sıvı, gaz ve plazma halleri için molekül yapıları



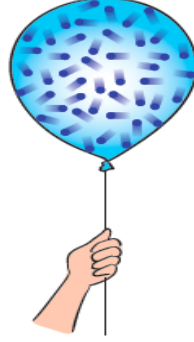
Şekil 1.22: Gaz, sıvı ve katı hallerinde madde taneceklerinin durumu

Şekil 4. Fizik 9. sınıf ders kitabı sayfa 55

Şekil 5. Fizik 10. sınıf ders kitabı sayfa 39

İfade edildiği üzere bu sorununun öğretimi güçleştireceği ve kalıcı, etkili öğrenmeyi olumsuz etkilediği de söylenebilir. Yazılı metinlerdeki bilimsel ve yazım hatalarının irdelenerek tekrar gözden geçirilmesi bu bakımdan önem arz etmektedir (Yalçın, 2013). Bilimsel olarak bazı kavramların ifadelerin değiştirilmesi ve görsellerin düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda "Gazlar, sıvılar gibi öteleme hareketi yapabildikleri için akışkan olarak sınıflandırılırlar" cümlesinde gazlar, sıvılar ifadesi yerine gaz ve sıvıları oluşturan atom ya da moleküller ifadesinin kullanılmasının ve gaz moleküllerinin balon içerisindeki hareketini temsil eden gölgelendirilmiş gaz molekülleri resminin, moleküllerin esnek çarpışma yaptıklarını ifade etmediğinden vektörel bir gösterimin daha doğru olacağı düşünülmektedir (Bkz. Şekil 6).





Şekil 4.8. Gaz moleküllerinin balon içerisindeki hareketi

**Şekil 6.** Kimya 9. sınıf ders kitabı sayfa 154

Bu ifadeler doğrultusunda bilimsel ve görsel olarak düzenlenmiş ders kitaplarının öğrencilere yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda var olan ders kitaplarının ve öğretim programlarının düzenlenmesi ile öğretime katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca programların güncellemesi söz konusu iken, disiplinlerarası yaklaşım kapsamında ders kitaplarının da revize edilmesi beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, mevcut ve yeni ders kitaplarının yazımına yardımcı ve alana yararlı olacağı düşünülmektedir. Disiplinlerarası yaklaşım göz önüne alınarak hazırlanacak olan öğretim programlarının ve ders kitaplarının, ders saati yetersizliği sorununa çözüm ve ortak kavramların tek bir öğretim programı, ders kitabı içerisinde verilmesinin de alana yarar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin başarılarının ve eksikliklerinin belirlenebilmesi, süreç içerisinde geri bildirim sağlanabilmesi ve kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilebilmesi için zaman yaratılmış olunacaktır (Gültekin ve Nakiboğlu, 2015). Ancak öncelikle Milli Eğitim Bakanlığının disiplinlerarası öğretime önem vermesi ve öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir (Yıldırım, 1996).

**Kaynaklar / References**

- Akkuş, H., Üner, S., & Kazak Ö. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin ortaöğretim kimya ders kitaplarından nasıl faydalandıkları ve ders kitaplarının içeriği hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1025-1048.
- Alkan, H., Sezer, M., Köroğlu, H., & Özçelik, A. Z. (1998). *Matematik öğretiminde yararlanılan ders kitapları*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. Sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Aydın, G., & Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 145-166.
- Aydın, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 207-224.
- Brandt, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847-1868.
- Courtney, T. M. (2006). *Interdisciplinary instruction and student engagement; A case study of midwestern suburban high school*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Illinois University, DeKalb.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf matematik ve fen bilgisi ders kitaplarının incelenmesi: Problem çözme ve problem kurma etkinlikleri bakımından*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Drake, S., & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf ve teknoloji ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı kuram ışığında değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı, 66-72. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ercan, O., & Bilen, K. (2012). Kimya dersi 9 ve 10. Sınıf ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 41(196), 168-186.
- Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum and instruction*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: competencies for analysis and application*. Merrill an imprint of Prentice hall, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.
- Gülersoy, E. A. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Gültekin, C., & Nakiboğlu, C. (2015). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının grafikler ve grafiklerle ilgili aktiviteler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 211-222.

- Güneş, T., Dilek, Ş. N., Demir, S. E., Hoplan, M., & Çelikoğlu, M. (2010). *Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya.
- Gürkan, B., & Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Language, Literature and History Turkish or Turkic*, 11(19), 395-416.
- İnal, N., & Mentiş Taş, A. (2011). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 279-295.
- Jacobs, H. H. (1989). Descriptions of two existing interdisciplinary programs. H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum; Design and implementation*. Alexandria, VA:ASCD.
- Jacobs, H. H., & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Kander, R. (2003). A successful experiment in curriculum integration; Integrated science and technology at James Madison University. *IEEE Electronic Periodicals*, 3, 1-5.
- Kavcar, N., Şengören, S. K., & Tanel, R. (2010). "Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı değerlendirme raporu.". Ders kitabı yazarlarına, MEB ve Fizik Eğitimcilerine İletilen Yayınlanmamış Kitap İnceleme Raporu.
- Kavcar, N. (2012). *Ortaöğretim fizik 11 ders kitabının öğretmen adayları raporlarıyla değerlendirilmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK), 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Kete, R., & Acar, N. (2007). Lise 2 biyoloji ders kitapları üzerine öğrenci tutumlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 221-230.
- Karakuş, M., Türkkkan, T. B., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Küçüközer, H., & Bostan, A. (2007). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinin yapılandırmacı öğrenme kuramının gerekleri ölçüsünde incelenmesi*. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). *The logic of interdisciplinary studies*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.
- McDonald, J., & Czerniak, C. (1994). Developing interdisciplinary units: strategies and examples. *School Science and Mathematics*, 94(1), 5-10.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer (4th ed.)*. Boston: PearsonEducation, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2006). Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom?. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 69-84.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.

- Sullivan, J. M. (2000). *A study of the effect of an interdisciplinary study improvement program on the academic achievement and classroom behavior among tenth grade students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Universty of Massachusetts Lowell.
- Taş, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- White, D. J., & Carpenteri, J. P. (2008). Integrating mathematics into the introductory biology laboratory course. *Pro Quest Science Journals*, 8, 22-38.
- Yalçın, M. (2013). Biyoloji dersinde disiplinlerarası çalışmaların öğrenme üzerine etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 117-122.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

#### Yazarlar

#### İletişim

Sevim Bezen, Fizik Eğitimi alanında araştırma görevlisidir. Çalışma alanı arasında fizik eğitimi, öğretmen yetiştirme, öğretim programları, metafor, kavram haritaları, kavramsal anlama, nitel, nicel, eylem ve karma araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Arş. Gör. Sevim Bezen, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara/Türkiye,  
e-mail: [sevimbezen@hacettepe.edu.tr](mailto:sevimbezen@hacettepe.edu.tr)

Ceren Başal, Fizik Eğitimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanı arasında fizik eğitimi, öğretim programları, nitel ve nicel araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Öğr. Üyesi. Ceren Başal, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara/Türkiye,  
e-mail: [cerens@hacettepe.edu.tr](mailto:cerens@hacettepe.edu.tr)

Dr. Işıl Aykutlu, Fizik Eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanı arasında fizik eğitimi, öğretim programları, analoji, metafor, kavram haritaları, öğretmen yetiştirme, kavramsal anlama, nitel, nicel, eylem ve karma araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Doç. Dr. Işıl Aykutlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara/Türkiye,  
e-mail: [aykutlu@hacettepe.edu.tr](mailto:aykutlu@hacettepe.edu.tr)

Dr. Nilgün Seçken, Kimya Eğitimi alanında profesördür. Çalışma alanı arasında kimya eğitimi, öğretmen yetiştirme, program geliştirme, öğretim programları, metafor, kavramsal anlama, nitel ve nicel araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Prof. Dr. Nilgün Seçken, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara/Türkiye, e-mail: [nsecken@gmail.com](mailto:nsecken@gmail.com)

Dr. Celal Bayrak, Fizik Eğitimi alanında profesördür. Çalışma alanı arasında fizik eğitimi, öğretmen yetiştirme, öğretim programları, metafor, kavram haritaları, kavramsal anlama, nitel, nicel, eylem ve karma araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Prof. Dr. Celal Bayrak, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara/Türkiye,  
e-mail: [cbayrak@hacettepe.edu.tr](mailto:cbayrak@hacettepe.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** Today there is rapid change and constant evolution of knowledge, skills, and technology. This rapid advancement in knowledge and technology also causes changes and innovations in education system. This change in the education system brings interdisciplinary teaching to the fore because interdisciplinary teaching is one of the factors that ensure effective education and increase meaningfulness. According to Jacobs (1989), interdisciplinary teaching denotes using the teaching of one concept in more than one discipline. Indeed, in interdisciplinary teaching the aim is to give together the common concepts that belong to different disciplines (Yıldırım, 1996). Thus, fragmentation of knowledge concerning common concepts that can be found in different disciplines can be prevented, and holistic thinking of students can be ensured (Jacobs, 1989; Erickson, 1995). In this respect, it gains more importance for students to be able to integrate their knowledge of various different disciplines (Aydın & Balım, 2005). Likewise, in education programs, it is necessary to rearrange course books in accordance with this approach because it is through the course books that education programs are transferred to students. Course books are defined as technical books that are designed in accordance with education programs, that enable and facilitate learning, that show systematic and regular improvement, and that target students (Duban, 2008; Taş, 2007). Playing the role of a guide, course books are also at the centre of education as they direct students (Chiappetta & Fillman, 2007). Consequently, since it is known that the success of education programs can be determined with course books, it is thought that course books play an important role during the teaching-learning process and that they should be designed in accordance with the interdisciplinary approach (Arslan & Özpınar, 2009). In addition to all these, it was also determined that course books have not been examined in terms of interdisciplinary approach in literature. In this respect, the aim of this study is to examine comparatively the physics and chemistry textbooks that were designed in accordance with Secondary School Physics and Chemistry Curricula, which has started to be implemented since 2013 after its approval by the Board of Education and Discipline. Since physics and chemistry are different disciplines with overlapping subject matters, an examination of the course books was asked as these course packs were designed within the context of an interdisciplinary curricula. To this end, overlapping subject matters were determined to be states of the matter, heat and temperature, and energy; sub concepts of these topics were examined in detail; how and whether there was a relationship build in terms of these topics across disciplines was examined, comparisons were made; and necessary suggestions were provided. The fact that there are no studies on course books in terms of interdisciplinary approach and that there is a need for determining the deficiencies in course books and for providing solutions has also informed the realization of this study (Akkuş, Üner & Kazak, 2014).

**Methodology.** In this study that aim to interdisciplinarily and comparatively examine physics and chemistry course books, analytical research model was used. Analytical research model deals with research that does not fit into either qualitative or quantitative research. Analytical research is research that is realized with documents, papers, thoughts, concepts, and works. Within the frame of this study, analytical research was analyzed through documents. Data source of the study consists of physics and chemistry course books that are being used at 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grades at the moment. In the study, physics and chemistry curricula which were renewed in 2013 were primarily examined. Overlapping topics in both programs were determined to be “States of the Matter,” “Heat and Temperature,” and “Energy.” Data were analyzed by content analysis. Content analysis was realized in five steps. In the first step, 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grade physics and chemistry books, in other words documents, were obtained. In the second step, whether these documents were Ministry of Education-approved was checked, and their originality was confirmed. In the third step, examination of documents was realized at two separate times. Concepts that were determined to be overlapping in the programs and their place



in course books were examined in detail similar expressions were put together, and these expressions were gathered under certain codes. In the fourth step, data were analyzed and data entry was done under categories. Determined codes were also gathered under themes. Appropriateness of codes and theme were examined by researchers and experts. In accordance with expert opinion, finalized versions of themes were determined. In the last step, data were organized by the researchers and were presented in a detailed manner in the findings via tables. Tables provided explanation related to the aim of the study, and research was interpreted in a way readers could understand (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013).

**Findings and Interpretation.** In the study, through a comparative examination of the physics and chemistry course books, their similarities and deficiencies were determined. These concepts were gathered under three categories, namely heat and temperature, states of matter, and energy. Concerning the states of matter, general characteristics of gases were tried to be explained by giving examples in the introduction parts of the “States of Matter” unit in the 9<sup>th</sup>-grade Chemistry course book and the “Matter and its Characteristics” unit in the 9<sup>th</sup>-grade Physics course book. In both units, it can be seen that the topic was covered in the introductions by using similar photos through the example of helium balloon. Moreover, it was determined that the question “Have you ever wondered how balloons can carry humans?” was left unanswered in the introduction part of the “States of Matter” unit of the 9<sup>th</sup>-grade Chemistry course book, and that there were also no direction for the students to get the right answer in the related explanations. Since gases are part of the basic topics of chemistry, it is thought that they should be put in chemistry books in great detail; reference should be made to the topic in physics classes; and teaching of the topic should continue in physics class by giving examples from daily life. It was also seen that renewable energy, which was handled in “Energy” unit under the heading “Energy Resources” in the 9<sup>th</sup>-grade Physics course book, was similarly explained in “Energy in Industry and Living Beings” unit under the heading “Clean Energy Resources” in the 10<sup>th</sup>-grade Chemistry course book. It can be said that both books focused on the same concepts but that topics were presented with more detailed activities and examples 10<sup>th</sup>-grade Chemistry course book. It is thought that basic topics of physics such as energy sources and energy preservation are covered in physics classes in detail, and 10<sup>th</sup> graders already have background knowledge from their chemistry classes, so reference should be made to earlier knowledge, and education should continue as such, because energy as a topic is part of physics books in 9<sup>th</sup> grade while you can find it in chemistry books in 10<sup>th</sup> grade.

**Results, Discussion and Recommendations.** At the end of the study, which comparatively examined the 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grade chemistry and physics course books, it was determined that there were concepts common to both disciplines and that they were explained through similar examples. The fact that common concepts are frequently used in both disciplines is thought to cause insufficient class hours from the teacher’s perspective and lack of interest as well as difficulty to transfer knowledge to daily life from the student’s perspective (Brandt, 1991). Moreover, it was determined that there are some deficiencies and expressions that do not meet learning outcomes. As a result, it is believed that meaningful and permanent learning can be achieved with a teaching that is realized through an interdisciplinary program approach taking into consideration the similarities and deficiencies determined in this study, and that success can be increased if this approach is used in program development studies (Jacobs, 1989; Drake & Burns, 2004; Mathison & Freeman, 1997). As a result of the study, it can be suggested that teaching programs and course books should be re-arranged through an interdisciplinary teaching approach. Thus, it can be said that students can develop advanced thinking skills, and that their participation, motivation as well as academic success can be improved (Courtney, 2006; Sullivan, 2000; White & Carpenteri, 2008).

## Çocuk ve Çocukluk: Okulöncesi Öğretmen Adayları Anlatıyor

Child and Childhood: Preschool Teacher Candidates Reporting

Zeynep Berna Erdiller-Yatmaz<sup>‡</sup>

Ersoy Erdemir<sup>\*\*</sup>

Fetiye Erbil<sup>\*\*\*</sup>

### To cite this article/ Atf için:

Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, – *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 284-312. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s14m

**Öz:** Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin düşüncelerini anlamak ve çocuk ve çocukluğa ilişkin inanışlarını ve çocuk algılarını sosyal ve tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından “fenomenolojik çalışma” yöntemi çerçevesinde ve bir devlet üniversitesinin okulöncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan 16 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tümü programın birinci yılında olan öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış sorular içeren derinlemesine mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir ve sırasıyla; açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama tekniklerine (Strauss ve Corbin, 1998) göre analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları ana hatlarıyla 5 alt başlık altında sunulmaktadır: (1) Kendi çocukluklarına dair çocuk ve çocukluk tanımları, (2) çocukluğa ilişkin sıfatlar, (3) çocuk yetişkin farkı, (4) ideal çocuk kavramı ve (5) çocukluğa ilişkin düşüncelerin kaynakları. Bulgular çocukluk ve eğitim bağlamında ilgili sosyal ve tarihsel alan yazın ışığında tartışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, çocukluk, çocuk algısı, çocukluk algısı, okulöncesi, okulöncesi öğretmen eğitimi

**Abstract:** The purpose of the study is to understand the first-year preschool teacher education students' perceptions of child and childhood and to examine their child and childhood beliefs and child perceptions from social and historical viewpoints. This was a phenomenological study of the qualitative research approaches conducted with 16 undergraduate students enrolled in the preschool teacher education program of a state university. All participants were first-year students. Data were obtained through in-depth interviews that included semi-structured questions and were analyzed in order by open coding, axial coding and selective coding (Strauss & Corbin, 1998). Findings are presented under 5 major sub-headings; (1) Participants definitions of child and childhood regarding their own childhood, (2) adjectives with regard to childhood, (3) child adult dichotomy, (4) the concept of ideal child, and (5) their resources of perceptions of childhood. Findings are discussed within the context of childhood and education in light of the relevant social and historical literature.

**Keywords:** Child, childhood, perception of child, perception of childhood, preschool, early childhood education

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 28.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.11.2018

Kabul Tarihi: 25.11.2018

<sup>‡</sup> Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [zeynep.erdiller@boun.edu.tr](mailto:zeynep.erdiller@boun.edu.tr) ORCID: 0000-0002-8913-5934

<sup>\*\*</sup> Sorumlu yazar / Correspondence: Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [ersoy.erdemir@boun.edu.tr](mailto:ersoy.erdemir@boun.edu.tr) ORCID: 0000-0002-8458-0422

<sup>\*\*\*</sup> Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [fetiye.erbil@boun.edu.tr](mailto:fetiye.erbil@boun.edu.tr) ORCID: 0000-0001-5270-3005

## Giriş

Okulöncesi eğitiminin kökleri, erken yıllarda eğitimin önemini ve gereğini çocukların eğitim ve öğrenmesinde merakın ve oyunun rolünü vurgulamış olan Plato ve Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Ancak Okulöncesi eğitiminin temellerini, aslen 1600'lü yıllardan itibaren Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel (Brown ve Edwards, 1972) gibi felsefeci, düşünür ve eğitimcilerin; çocuğun doğası, öğrenme süreci, öğretim yöntemleri, öğrenme ortamı ve öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü gibi bileşenler hakkında ileri sürmüş oldukları düşünceler oluşturmaktadır. Okulöncesi eğitimi günümüzdeki görünümüne, daha sonraki yüzyıllarda bilimsel düşüncenin ve yaklaşımın hüküm sürmeye başlamasıyla Montessori, Dewey gibi eğitimciler ve Freud, Erikson, Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner gibi kuramcılarının çalışmaları sonucunda ulaşmıştır (Follari, 2011).

Okulöncesi eğitiminde öğretmen yetiştirmenin köklerine baktığımızda, hayatını çocukların eğitimi için bir sistem geliştirmeye adanmış olan Froebel'i (1826) görebiliriz. Eğitimin doğumla birlikte başlaması gerektiğini savunmuş olan Froebel, küçük çocuklar için bir eğitim programı ve eğitim metodolojisi geliştirmenin yanında küçük çocuklarla çalışacak olan öğretmenlerin eğitimi için de sistematik bir yaklaşım geliştirilmesine öncülük etmiştir. Tıpkı Froebel gibi Maria Montessori (1909) de küçük çocuklarla çalışacak öğretmenlerin belirli bir eğitimden geçmesi gerektiğini ve çocuğa yaklaşımdan, çocuğun gelişimsel ve öğrenme ihtiyaçlarını fark etmesine, sınıf ortamının düzenlenmesinden, kullanılacak materyaller ve sunulacak deneyimlere kadar değişen bir yelpazede öğretmenin bir eğitime ihtiyacı olduğunu vurgulamış ve öğretmene hayati bir rol biçmiştir. Her iki felsefede de öğretmenin çocuğu nasıl algıladığı ve buna bağlı olarak çocukla nasıl bir iletişime girip ondan neler beklediği büyük önem taşımaktadır. Froebel ve Montessori'nin düşüncelerinin farklılaşan yönleri olmasına karşın ileri sürmüş oldukları ve üzerine bir eğitim programı kurgulamış oldukları "çocuk" benzerlikler göstermektedir ve o dönemin sosyokültürel bağlamı açısından oldukça radikal olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda çocukluk yetişkinlik için bir hazırlık dönemi değildir ve kendi yaratıcılığını taşıyan, kendi başına bir değerdir. Çocuklar minyatür yetişkinler değildir ve öylelermiş gibi davranılmamalıdır. Öğretmenlerin de eğitim sürecinde bu farkındalığa ve anlayışa sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini bu yönde eğitmeleri ve geliştirmeleri büyük önem ve gereklilik arz etmektedir. Öğretmenin çocuğu nasıl tanımladığı; çocuğun öğrenmesini destekleyecek ortamı ve deneyimleri nasıl kurguladığı ile birebir ilişkilidir. Bunun yanı sıra, çocuğun öğrenme sürecinde kendisini öğretmen olarak nasıl konumlandığına da tayin etmektedir.

Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuk algısı ve çocukluk tanımları, çocuğa yaklaşımları, çocukla karşılıklı etkileşimleri ve sınıf içi uygulamaları ve değerlendirmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu durum, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuğu ve çocukluğu nasıl tanımladıklarını incelemeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla, ilgili çalışma birer öğretmen adayı olarak okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğu ilişkin algı ve inanış sistemlerini anlamak ve bunları tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin sahip oldukları düşünce ve inanışların hali hazırda oldukları veya olacakları öğretmeni belirlemedeki rolü hakkında alan yazında yer alan çalışmalara yer verilecektir. Sonrasında toplumdaki çocuk ve çocukluk algısı toplumsal ve tarihsel bir bakış açısıyla ele alınacak ve son olarak da okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk algısına dair sahip oldukları inanış ve düşünceler var olan alan yazın çerçevesinde ve okulöncesi öğretmen eğitimi açısından tartışılacaktır.

## Çocuğa ve Çocukluğa Tarihsel ve Felsefi Yaklaşımlar

İnsanlığın çocuğa ve çocukluğa olan ilgisi çok daha eski zamanlara dayanmaktadır. Çocuk, yüzyıllar boyunca bütün bilim dallarının en önemli objelerinden biri olmuştur. Buna rağmen, bu ilgi aslında çocuğun kendisine yönelik bir ilgiden ziyade, yetişkinlerin öznel ve kapasitesini, var olan ergenlik ve erken yetişkinlik algılarını açıklama amacındadır. Bu anlamda çocukluğun tanımı, süresi, çocukların nasıl olması gerektiği, onlardan neler beklenebileceği ve bunları birer yetişkin olarak nasıl deneyimlediğimiz birçok çalışma alanının odak noktası olmuştur.

Çocukluk bir çalışma konusu olarak eğitimciler için merkezi bir öneme sahipken, toplumu iyileştirmek, canlıları, insan ve hayvan davranışlarını, insan zekâsını ve yetişkin ruh sağlığını anlamak için bir araç olarak birçok farklı bilim dalının da odak noktası olmuştur (Wright, 2015). Diğer bir deyişle çocukluk biyolojik ve psikolojik olduğu kadar kültürel bir olgudur. Çocuk ve çocukluk tarih biliminin de her daim ilgi alanında yer almıştır. Nitekim yüzyıllar boyunca çocuk sürekli değişen algıların, tanımların, görünümlerin, yaklaşım ve duyguların objesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Frijhoff, 2012). Frijhoff 'a (2012) göre çocuklar tarihin dilsiz kaynaklarıdır ve hiçbir çocuk bugüne kadar eğitim alanında bir eser ortaya koymadığı gibi kendi çocukluğunun analizini de yapmamıştır. Ancak tarih boyunca yetişkinler çocuklar hakkında ve onlar yerine sıklıkla konuşmuş ve yazmışlardır. Tarihsel, sosyal ve kültürel değişimlere paralel olarak çocukluğun tanımı, çocuğun ve çocukluğun nasıl değerlendirildiği ve çocuk ve çocukluğa ilişkin yaklaşımla da değişim göstermiştir. Diğer taraftan tarihin bir nesnesi olmasına karşın çocuk yenilenen ortamlarda ve sürekli değişen koşullarda kişiliğini sürekli değiştirerek tarihin tanımlarından kaçmayı ve hatta tarihçilerden önde olmayı başarmıştır.

Çocuğun ve çocukluğun tanımının tarihsel gelişiminin incelenmesi ilk olarak Aries'in (1962) *Çocukluğun Yüzyılları* adlı eseriyle ortaya çıkmış, sonrasında deMause (Aktaran: Corsaro, 1997), Pollock (1983) ve Hanawalt (1993) ile hız kazanmıştır. Aries (1962) eserinde yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak ele alınan çocukluk olgusunun ilk olarak 16. yüzyılda ortaya çıkmaya başladığını, öncesinde çocuğun bebeklik dönemi sona erer ermez yetişkin dünyasına ait bir varlık olarak algılandığını ileri sürmüştür. Özellikle deMause ve nispeten Aries, orta çağ döneminin çocuklar için karanlık yıllar olduğunu ileri sürerken Pollock ve Hanawalt çalışmalarıyla bu görüşü reddederek Ortaçağ döneminde de çocuklarla ebeveynler arasında karşılıklı ve sıcak bir ilişkinin var olduğunu ve çocukların çocuk olarak da yerel kültürün ürünleri olan kutlamalar ve şenliklere katılımının söz konusu olduğunu savunmuşlardır. 16. yüzyıl ve öncesinde çocukların hayatlarına ve ebeveynlerle çocuklar arasındaki ilişkinin doğasına ilişkin bir görüş birliği olmasa da söz konusu çalışmalar çocukluğun zamana ve bağlama göre değişen tanımına ve deneyimlerine dikkati çekmeleri açısından son derece önemlidir. Yöntem ve içerik açısından bu çalışmalar eleştirilebilir olsa da uyandırdıkları ilgi sonucunda son 30 yılda yeni çocuk sosyolojisi adı altında çocukluğun zaman ve bağlamda toplumsal olarak inşa edilen bir yapı olduğu ve çocukların kültürün inşasına ve değişimine katkıda buldukları kabul edilmiş ve yakından incelenmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda 1960'lardan beri artan bir yoğunlukla çocukluğun tarihteki yansımaları üzerine düşünülmemekte ve çalışılmaktadır (Onur, 2007).

Aries i (1962)' takip eden ve Ortaçağ Avrupa'sında çocuğu ve çocukluğu konu edinen çalışmalara ek olarak Postman (1994) "Çocukluğun Kayboluşu" adlı çalışmasında çocukluk kavramı ve toplumsal olaylar arasındaki bağlantıya dikkat çekmiş ve çocukluğun matbaanın icadıyla eş zamanlı olarak icat edildiğini ileri sürmüştür. Öncesinde, çocuğu ve yetişkini toplumsal hayatta birbirinden ayıran bir düzenin var olmadığına ve bugün anladığımız anlamda bir çocuk tanımına da toplumlarda rastlanmadığına işaret etmiştir. Okuryazan insanın -yetişkinin- ortaya çıkışıyla okuryazan olanla olmayan arasında bir uçurum oluştuğunu iddia eden Postman (1994) çocuk ve yetişkin arasında bilgi

ve beceri farklılığının ortaya çıktığını dolayısıyla da çocuk ve yetişkinin dünyalarının kesin olarak birbirinden ayrıldığına dikkat çekmiştir.

Çocukluğun tanımına ve değişkenliğine olan ilgi nispeten yeni olmakla birlikte çocuk her daim düşünürlerin, filozofların ve toplumun önde gelenlerinin ilgi odağı olmuştur. Wall (2010) çocuğa ve çocukluğa dair tarihsel ve felsefi yaklaşımları incelediği çalışmasında geçmişten günümüze varlığını ve etkisini sürdürmekte olan üç farklı yaklaşımdan söz etmektedir. Felsefi, toplumsal, ahlaki ve dini birçok amaca hizmet etmiş olan bu tanımlamalar çocuğu insanın ilk evresi ve orijinal formu olarak ele alır ve insanın doğasına ilişkin düşünceler çocukta hayat bulur. Dolayısıyla toplumların ulaşmak zorunda oldukları yüce ve ahlaki amaçlar ve bireylerin bu amaçlar doğrultusunda birbirlerine karşı sorumlulukları da yine çocuk üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılır. Wall'a göre çocuğa olan yaklaşımlarda ilk olarak "tepeden alta" yaklaşım gelmektedir. Plato, Martin Luther, John Calvin, Immanuel Kant gibi okulöncesi eğitiminin önemini ilk olarak vurgulayan düşünürlerin yanı sıra Musevilik, Hristiyanlık ve İslam gibi tek tanrılı dinler ve içerdikleri farklı mezhepler de öğretilerinde benzer kabul ve vurguları savunmuşlardır. Diğer taraftan dinlerin, düşünürlerin, felsefeci ve din adamlarının düşüncelerinde vurguladıkları ve değindikleri konularda elbette farklılıklar vardır. Ancak ortak olan nokta çocuğa yaklaşımları, yetişkin-çocuk ilişkisinde belirleyici ve hükmedici otoritenin gerekçelendirilmesi, çocuklar için eğitimin önemini ve toplumsal düzenin ve adaletin sağlanmasındaki rolünü, ahlaki davranış ve iradeye karşın çocukların donanımlarının yetersizliğini vurguluyor olmalarıdır. Bu yaklaşıma göre insan doğası idaresi zor ve usdışıdır ve çocukluktan itibaren yüksek ahlaki kuralların empoze edilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla çocukluk ahlaki bozukluk ve çarpıklık içerir ve çocuğa özenli ve dikkatli disiplin uygulanması gerekir. Bu bakış açısına göre bireyin davranışında toplum belirleyici bir güçtür ve ulaşılmak istenen yüce ve ahlaki topluma ve toplumsal düzene, çocuğa el koyarak ve onu kendine benzeterek ulaşmak mümkündür. Bu doğrultuda çocuk toplumda tamamen edilgen bir role sahiptir; yeterli ve katkıda bulunabilecek bir üye haline gelebilmesi için eğitilmesi gerekir (Corsaro, 1997).

Yine Wall'a (2010) göre bir diğer yaklaşım "alttan tepeye" yaklaşımıdır ve bir öncekinin aksine insan doğası ve dolayısıyla çocuk zafiyet içermez. Aksine saflığı, sadeliği ve doğayla uyumu yansıtır; çocuklar iyiliğinin göstergeleridirler ve takdir edilmeli, özenle yetişmelerine imkân verilmeli ve kollanmalıdırlar. Böylelikle çocukların kendi doğalarında sahip oldukları cevheri dışa vurmaları ve bozulmuş toplumları kurtarabilecek potansiyellerini koruyabilmeleri mümkün olur. Bu yaklaşım tek tanrılı dinlerden Musevilik, Yeni Ahit, ilk Hristiyanlık (3.ve 4. Yüzyıllarda) ve İslamiyet'te ve Jon Amos Comenius, Jean Jack Rousseau ve modern Protestanlığın kurucusu Friedrich Schleiermacher'ın düşüncelerinde hayat bulmaktadır. Bu bakış açısı aynı zamanda çocukluğun kendine has ve farklı doğasının altını çizmesi nedeniyle 1970'li yıllarda başlayan çocukluk araştırmalarının ve üçüncü bakış açısı olan gelişimsel bakış açısının da alt yapısını oluşturmuştur (Wall, 2010).

Çocuğa ve çocukluğa dair tarihsel yaklaşımlarda son bakış açısı gelişimsel bakış açısı olup, bu yaklaşıma göre amaç bireysel ve tarihsel boyutta insanın henüz oluşmakta olan kapasitesinin sosyal gelişimin öngördüğü doğrultuda ortaya çıkmasıdır. Bu yaklaşıma göre insanın doğası ne saf ne de idaresi zordur. Diğer iki yaklaşıma göre bu yaklaşımın insan doğasına bakışı tarafsızdır, dolayısıyla çocuktaki hem iyiliği hem de kötülük yapabilme kapasitesinin varlığını kabul eder. Çocukluk yetişkinlikten ayrı değerlendirilmesi gereken, kendine has özellikleri ile ayrı ve benzersiz bir dönem bir dönemdir ve bir potansiyeli işaret eder. Diğer iki yaklaşımda insanın doğası ya sorunun kendisi ya da çözümü iken; gelişimsel bakış açısında insanın doğası etik açıdan karmaşıktır ve ilişkileri yüceltecek ya da bozacak potansiyele sahiptir. Sigmund Freud, Jean Piaget, Erik Erikson ve takipçilerinin çalışmalarında hayat bulmuş olan ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çığır açmış ve halen de hüküm



sürmekte olan bu yaklaşımın çocuk ve çocukluğun tanımı açısından üzerinde durulması gereken yönü, çocukluğu yetişkinliğe geçiş süreci olarak ele alıyor olması ve çocuğun yetişkinliğine göre tamamlanmamış bir birey olduğunu kabul ediyor olmasıdır.

Wall'un (2010) çocuğa dair yaklaşımlarına denk olabilecek farklı bir sınıflandırma da Dahlberg, Moss ve Pence (2007) tarafından öne sürülmüştür. Buna göre tarihte ve günümüzde çocuk ve çocukluğun farklı görünüşleri (1) bilgi, kimlik ve kültürü çoğaltan çocuk, (2) masum ve hayatın altın çağında olan çocuk; (3) biyolojik basamakların bilimsel çocuğu, (4) emek piyasası kaynağı olarak çocuk ve son olarak (5) kültürün, kimliğin ve bilginin ortak yaratıcısı çocuk olarak sıralanabilir. Bilginin, kimliğin ve kültürün çoğaltıcısı olarak çocuk; yatırım yapılması gereken insan sermayesini temsil eder ve çocuk, "olmak üzere" olandır. Çocukluk, yetişkinlik yıllarına kadar olan başarının temellerinin atıldığı dönemdir ve çocuk yetişkin olma sürecinden geçmektedir. Jean Jack Rousseau'ya göre ise çocuk masumiyetin simgesidir ve çocukluk insan hayatının altın çağını temsil eder. Çocukluk dönemi çarpıtılmış dünyada korunmayı gerektirir. Doğanın yansıması olarak küçük çocuk veya biyolojik basamakların bilimsel çocuğu kavramı, Jean Piaget'nin kuramı ve görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Bu görüşe göre çocuk evrensel özellikler ve içsel donanımlara sahiptir. Çocuk ve çocukluk, içinde bulunduğu bağlamdan ayrı bireysel açıdan değerlendirilir ve çocuğun evrensel olarak bir dizi standart aşamalardan geçtiği kabul edilir. İş gücü kaynağı olarak çocuk sınıflandırması, çocuğun psikolojik ve sosyolojik görünümünden çok kurumsal ve ekonomik görünümüne işaret etmektedir. Buna göre, çocukluk insan kaynaklarının verimli kullanımı ve iş gücü kaynağı açılarından toplumda büyük öneme sahip bir dönemdir. Son olarak Dahlberg, Moss ve Pence (2007), çocuğu bilginin, kimliğin ve kültürün eş-inşacıları olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanım çocuğa ve çocukluğa dair yeni yaklaşımı ve çocuk sosyolojisinin yeni oluşumunu temsil eder. Bu bakış açısına göre çocuk yetişkinlerin ve ebeveynlerin hem bir parçası olma, hem de onlardan ayrı olma niteliğini birlikte taşır. Diğer bir deyişle çocuğun ailesinden bağımsız olarak da toplumda bir konuma sahip olduğu kabul edilir. Çocuklar, insan olmalarından ve aynı zamanda yetişkinler gibi toplumun tam katılımlı üyeleri olmalarından kaynaklanan statüleri gereği bireyler olarak kendi haklarına sahiptir ve toplum içinde bir sosyal grubu temsil etmektedirler. Son olarak Toran (2012), çocukluğun tarihsel gelişimini ve toplumlarda var olan çocuk algılarını şöyle sıralamaktadır: (1) küçük yetişkin, (2) günahkâr çocuk, (3) mülkiyet olarak çocuk, (4) yatırım aracı olarak çocuk, (5) haklarıyla birey olarak çocuk.

### **Yeni Çocukluk Sosyolojisi ve Toplumsal Olarak İnşa Edilen Çocukluk**

Toplumsal olarak inşa edilen çocukluk olgusu tartışmalarına Aries'nin (1962) ortaçağda çocukluk döneminin var olmadığını iddia ettiği çalışması bir zemin oluşturmuştur. Corsaro (1997)'ya göre ise çocukluk her dönemde kendini ortaya koyacak bir yol bulmuştur. Çocuklar 14. yüzyıldan itibaren oyunlara, toplumsal kültürün adetlerine ve kutlamalarına katılmış ve katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda kendi akran kültürlerini yaratan aktif ve görünür bireyler olmuşlardır. Yine Corsaro'ya (1997) göre sosyoloji alanının bunu görmesi ve kabul etmesi biraz zaman almıştır. Son 30 yılda çocukların kültürün inşasına ve değişimine olan katkıları daha ciddiye alınır ve yakından incelenir olmaya başlamıştır. Sosyoloji alanındaki bu yeni oluşumda yapılandırmacı ve yorumlayıcı kuramsal çerçevelerin yükselişi rol oynamıştır. Bu doğrultuda oluşuma tabi olan her şeyin temelinde (yetişkinlik, çocukluk gibi olgular) biyolojik determinizm ve "aşikâr" sosyal gerçeklikten ziyade insanların birlikte yaratmış oldukları sosyal inşalar olduğu anlayışı yatmaktadır. Dolayısıyla çocukluk da sınıf, cinsiyet, ırk, etnik köken gibi, sosyal boyutta yorumlanan, tartışılan ve tanımlanan sosyal nesnellikler arasında ele alınmıştır. Bu doğrultuda çocukluk çocuklar için geçici bir dönem ve olgu iken, toplum için üyeleri, doğası ve toplum içinde algılanışı tarihsel olarak değişse bile asla yok olmayan bir yapısal formdur (Corsaro, 1997).

Yeni çocuk sosyolojisinin en temel iki kabulünden biri çocukların toplumun etkin ve yaratıcı sosyal ortakları olduğu ve kendi benzersiz çocukluk kültürünü oluştururlarken, eş zamanlı olarak yetişkinlerin dünyasının da oluşumuna katkıda bulduklarıdır. İkincisi ise çocukluğun sosyal olarak inşa edilen bir yapısal form olarak sosyal sınıf ve yaş grupları gibi toplumun vazgeçilmez parçalarından ve başlıca kategorilerinden biri olduğudur (Prout ve James, 1997; Honig, 2009; Corsaro, 2005).

Bu bakış açısına ve toplumun etkin eş-inşacıları olan çocuk algısına paralel olarak Wall (2010), dördüncü ve güncel bir yaklaşım ileri sürmektedir. Dairesel (*circular*) olarak nitelenen bu yaklaşıma göre insan doğası ve dolayısıyla da çocuklar yaratıcıdır ve insanlığın yüce amacı toplumda ve bireyler arasında açıklayıcılığı artırabilmektir. Bu yaratıcılık yeni fikirler ve ürünler üretmek dışında toplumu şekillendirmek, değiştirmek ve geliştirmek bağlamında bir yaratıcılıktır. Toplumların amacı var olan düzeni devam ettirmek ve korumak veya iyi ve kötü kılmak değil, yaratıcılığa imkân tanınması için sosyal ilişkileri evrenselleştirmek yerine olabildiğince farklı olanları yaratabilmektir. Kültürlerde ve onların alt kültürlerindeki farklılıklara bakıldığında, her toplum cevap vermesi gereken sayısız ‘diğer’i barındırır. Farklılıklarına ve ‘diğer’lerine rağmen her biri, yaratıcı bir dünyanın bileşenleridir. Toplumsal güçleri ve kanunları, sosyal yaratıcılığı mümkün olduğunca içerebilmek için merkezileştirmek ve yaymak gereklidir. Bu bakış açısına göre insanların birbirlerine karşı sorumlulukları; birbirlerinin farklılıklarına karşı duyarlı, kabul edici ve cevap verici olmaktadır. Çocukların da yetişkin toplumunun ‘diğer’leri olduğunu vurgulayan Wall’a göre, çocukları da içeren, onların yaratıcılığını besleyen ve onların yaratıcılıklarıyla beslenen toplumlar olabilmek önemlidir. Bu yaklaşıma paralel olarak Dahlberg, Moss ve Pence (2007) çocuğun 21. yüzyıldaki toplumsal görünümünü bilginin, kimliğin ve kültürün eş-inşacısı olarak nitelendirmekte, çocukları insan olmalarından ve aynı zamanda yetişkinler gibi toplumun tam katılımlı üyeleri olmalarından kaynaklanan statüleri gereği kendi haklarına sahip ve toplum içinde bir sosyal gruba temsil etmekte olan bireyler olarak tanımlamaktadır.

### Öğretmen İnanış ve Düşünceleri

Öğretmenlerin sahip oldukları görüşler ve inanışlar öğretmenlerin uygulamalarında ve çocuklarla olan etkileşiminde önemli bir belirleyici güçtür. Bugüne kadar yapılan birçok araştırma şunu göstermiştir ki öğretmenlerin düşünce süreçleri ile birlikte epistemik ve eğitime dair görüşleri, sınıf içi uygulamalarının ve bunun sonucu olarak da çocukların çıktılarının temel göstergelerindedir (Charlesworth vd., 1993; Clark ve Peterson, 1986; Fang, 1996; Isenberg, 1990; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Spodek, 1988; Yonemura, 1986). Bu görüş ve inanışlarının kaynakları tam olarak belirlenemese de altta yatan etkenlerin bazılarının ailelerinin çocuk yetiştirme tarzları, kişisel deneyimleri ve sosyalizasyon sürecinin yanı sıra kendi öğretmenlerine dair gözlemlerinin olduğu düşünülmektedir (Bramald, Hardman ve Leat, 1995; Calderhead ve Robson, 1991; Clark, 1988; Salisbury-Glennon ve Stevens, 1999; Wubbels, 1992; Aktaran: Erdiller- Akın, 2013).

Aynı doğrultuda, çoğu nitelikli öğretmen, öğretmen eğitimi programlarına öğretme ve kendi öğretmenliklerine dair çok sayıda imge ile başlarlar. Kendi okul tecrübeleri süresince geliştirmiş oldukları baştaki bu imgeler, öğretmeye yönelik tutumlarını, öğretim anlayışlarını, profesyonel inanışlarını ve sınıf uygulamalarını belirlemede büyük öneme sahiptir (Chong, Low ve Goh, 2011).

Öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerinin kaynağının üniversite eğitimi boyunca edinilen formal eğitim ve formal bilgi olarak tanımlamak mümkün olmayacağı gibi (Erdiller-Akın, 2013) Alsop (2006)’a göre öğretmen adaylarının düşüncelerini değiştirmek zordur. Bu değişim, öğretmen eğitimi programı boyunca öğretmen adaylarının düşüncelerinin bilişsel uyumsuzluk yaratılması aracılığı ile sistemli bir şekilde meydan okunması ve sorgulanması sayesinde mümkün olabilir.

## Araştırma Amaçları ve Soruları

Yukarıda aktarılan alan yazın, okulöncesi eğitimcisi adaylarının çocuk ve çocukluğa dair sahip oldukları görüşlerinin tarihsel ve toplumsal bir bakış açısıyla irdelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın birbiriyle bağdaşan iki temel amacı: (1) okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin düşüncelerini, inanışlarını ve algılarını anlamak ve (2) bu düşüncelerini, inanışlarını ve algılarını tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmektir.

Araştırma, bu iki temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aramaktadır: (1) okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa dair düşünceleri, inanışları ve algıları nelerdir? (2) okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa dair var olan düşünceleri, inanışları ve algıları, tarihsel ve toplumsal bakış açısında nerede ve nasıl konumlanmaktadır?

Bu araştırma okulöncesi öğretmenliği lisans programında görev yapan iki öğretim görevlisi ve bir doktora öğrencisi tarafından gerçekleştirilmiş; katılımcıların bilgilendirilmesi, görüşme sorularının ve protokolünün hazırlanması, mülakatların gerçekleştirilmesi, yazıya dökülmesi ve analiz edilmesi süreçlerinin her adımında üç araştırmacı da yer almıştır. Araştırmacıların ilgi ve çalışma alanlarını çocukluğun tarihi, değişen çocukluk tanımları, okulöncesi öğretmenliği eğitiminde çocuk algısı ve çocuk hakları gibi konular oluşturduğu için araştırmacıların bu çalışmaya belirli bir perspektif ile başladıklarını belirtmek önemlidir. Araştırmacıların üçü de çocuğu hakları olan bir birey, kendi hayatını ve toplumsal hayatı şekillendiren aktif bir aktör olarak görmekte ve çocuğun sesini duyuran araştırmalar yapmayı amaçlamaktadırlar.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yaklaşımı, katılımcıları, veri toplama süreci ve veri analizi açıklanmaktadır.

### Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırma nitel yaklaşımlarından “fenomenoloji/olgu bilim yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik (olgu bilim) çalışma, bireylerin günlük hayatta farkında olup derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışla irdemediği olgulara odaklanmayı ve böylece deneyimleri ve kendi dünyalarında bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Titchen & Hobson, 2005). Diğer bir deyişle fenomenoloji Bruyn’a (1966) göre bireylerin hayatı nasıl gördüğünü anlamak için onların algı dünyalarına girmek gerektiğinin başlı başına bir gerekçesidir. Bireysel deneyimler ve bu deneyimleri anlamlandırma hedefi fenomenolojik yaklaşımın temelini oluşturur (Creswell, 2007; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu yaklaşımın özünde araştırmacının, katılımcıların bireysel deneyimlerini temel alarak onların algılamaları ve olaylara yüklediği anlamları incelemesi yatar. Fenomenoloji “gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan tanımlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır. Fenomenolojik analiz, irdelenen olguya ilişkin araştırmacının kendi kabul ve varsayımlarını belirtmesini ve daha sonra katılımcıların deneyimlerini tamamen anlayabilmek amacıyla bu varsayımları bir kenara bırakmasını ve olgu hakkında herhangi bir hipotez ileri sürmemesini gerektirir (Creswell, 1998). Bu doğrultuda araştırmacının nihai hedefi genelleme yapmaktan ziyade olguları kişilerin özelinde tanımlamaktır (Akturan ve Esen, 2008).

Fenomenolojik araştırma yaklaşımı, irdelenen olguya ilişkin herhangi bir varsayım doğrultusunda hareket etmeksizin yaşanmış veya yaşanmakta olan deneyim hakkında kişilerin algı ve kabullerini tanımlayıcı bir bakış açısıyla anlamaya yönelik çabaları içerir (Creswell, 1998). Bu çalışmada,

okulöncesi eğitimi öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin yaşanmış ve yaşanmakta olan deneyimleri neticesinde oluşan algılarının anlaşılması, tanımlayıcı ve yorumlayıcı bir bakış açısı ile ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışma bir devlet üniversitesinin okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan birinci ve ikinci dönem öğrencilerinden oluşan katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniğine dayalı toplanmış ve çeşitli alt boyutlarda zengin söylemlere ulaşılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla, araştırma sorularına belirli bir katılımcı grubu özelinde cevap aranmış olması, katılımcıların kendi deneyimleri ve bu deneyimlere dair düşüncelerini olabildiğince açıklıkla ifade edebilmeleri, bu araştırmanın fenomenolojik yaklaşım yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmesini gerektirmiştir

### **Katılımcılar**

Araştırma bir devlet üniversitesinin okulöncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan 16 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tümü programın birinci yılında olan öğrencilerden oluşmuştur. Veri toplama döneminde katılımcıların çoğunluğu programın birinci döneminde olan öğrencilerden oluşurken, bir önceki akademik takvimin ara döneminde programa başlayan kimi ikinci dönem öğrencileri de yer almıştır. Öğrenciler programlarının birinci ve ikinci dönemlerinde “Erken Çocukluk Eğitime Giriş”, “Erken Çocukluk Döneminde Gelişim”, “Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim” gibi az sayıda temel dersleri almaktadır.

Katılımcılar özellikle okulöncesi öğretmenliği programının birinci yılında olan öğrencilerden seçilmiştir. Bunun sebebi ise çocuk ve çocukluğa ilişkin algılarını ve bu bağlamda öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini, potansiyel bir değişim/dönüşüm yaşanmadan, program başında saptama amacımızdır. Katılımcıların çocuk ve çocukluk algısının 4 senelik okulöncesi öğretmenliği programı boyunca dinamik olarak değişip şekillenebilme ihtimali öngörülmüştür. Programın bu algıların oluşmasında yaratabileceği etkiden bağımsız, halihazırdaki düşünce sistemlerini anlayabilmek adına birinci sınıftaki öğrenciler ile çalışılmıştır.

Tümü kadın öğrencilerden oluşan katılımcıların yaş ortalaması 18’dir. Mezun oldukları lise türü ise öğretmen liseleri, meslek liselerinin çocuk gelişimi programları ve geleneksel liseler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çocuk ve çocukluk algıları kendi hayat bağlamlarında incelendiği için, yaşadıkları coğrafya, kardeş sayısı ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin açıklanması önemlidir. Katılımcıların çoğunun çocukluğunu Anadolu’nun çeşitli il ve ilçelerinde, kırsal arazi ve kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinde geçirdiği anlaşılmıştır. Tüm katılımcılar çocukluklarında kendilerinden büyük veya küçük kardeşlerinin olduğunu ve ailelerin düşük veya orta gelirli olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla katılımcı kitlesi; çocukluğunu küçük yerleşim yerlerinde ve kısıtlı aile imkânları ile en az bir en fazla iki ayrı kardeş ile geçirmiş olan öğrencilerden oluşmuştur.

### **Veri Toplama Süreci ve Prosedürleri**

Bu çalışma yukarıda belirtilen katılımcılarla çocuk ve çocukluk üzerine gerçekleştirilen daha kapsamlı bir proje araştırmasının alt boyutlarından birine odaklanmaktadır. Genel proje, okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerinin başlangıcında Türkiye’de çocuk olmaya dair düşünce sistemlerini farklı boyutlarda incelemektedir. Proje genelinde incelenen alanlar 5 boyuta odaklanmaktadır: Öğretmen adaylarının (1) çocuk ve çocukluk algısı, (2) okulöncesi eğitimcisi mesleğini seçmelerinde etkili olan faktörler, (3) çocuğun öznellik ve kapasitesine ilişkin tutumları, (4) çocukluk rolleri ve sorumluluklarına ilişkin düşünceleri ve (5) günümüzün toplumsal mecrasında çocuk olmaya dair fikirleri. Genel projenin kapsamı belirtilen 5 farklı boyutu ele aldığı için ve her bir boyutun kendi

içinde araştırma amaçları ve soruları farklılaştığı için, bu çalışmada sadece birinci boyut olan öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluk algısı ele alınmaktadır.

Araştırmacılar veri toplama sürecinin öncesinde ilgili alan yazını inceleyerek her bir boyutu derinlemesine irdeleyebilecek çok katmanlı bir görüşme protokolü oluşturmuştur. Bu doğrultuda, 20 temel yönlendirici sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Alt boyutlarda da sorular içerilmesine rağmen, görüşmelerin yarı yapılandırılmış ve açık uçlu olması sebebiyle katılımcıların her bir soruya dair paylaşımlarının derinliği ve kapsamı baz alınmış, başka sorularda cevap aranan paylaşımlar katılımcılar tarafından görüşme akışı içerisinde verildiğinde, ilgili sorular tekrar olmaması açısından sorulmamıştır. Böylelikle protokol 20 yönlendirici sorudan oluşmuş ancak görüşme akışı içerisinde paylaşımların derinliği ve kapsamına göre zengin ve detaylı söylemlere ulaşıldığında soru protokolündeki tüm sorular tek tek sorulmamıştır. Bu doğrultuda, 1 ila 1 buçuk saat arası süren bireysel görüşmelerde, yönlendirici soruların geneli kapsanmış ve zengin söylemlere ulaşılmıştır. Protokoldeki soruların olabildiğince açık uçlu olması, sınırlayıcı olmaması ve katılımcıların kendi deneyimlerini (kendi çocuklukları) ve bu deneyimlere ilişkin algılarını (çocuk algıları) ifade etmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşmeler; “Çocuk kimdir?”, “Çocuğu nasıl tanımlarsın?”, “Çocukluk nedir?”, “Çocukluk nasıl bir süreçtir?”, “Çocuğu yetişkinden ayıran farklar var mıdır ve varsa nelerdir?”, “Çocuk neleri yapabilir/yapmalıdır ve neleri yapamaz/yapmamalıdır?”, “Buna kim ve neye göre karar verir/vermelidir?”, “İnsanların veya toplumun gözünde ideal çocuk var mıdır?”, “İdeal çocuk sana göre ve topluma göre kimdir?” gibi öğretmenlerin çocuk ve çocukluğa dair algılarını anlamayı hedefleyen açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Araştırma protokolü veri toplama süreci öncesinde katılımcılar arasında yer almayan ancak benzer hedef kitle öğrencileriyle pilot olarak uygulanmıştır. Bireysel görüşme tekniğinin kullanılacağı fenomenolojik araştırmalarında, soru protokolünün araştırma öncesinde pilot uygulama ile test edilip, gerekli düzeltmelerle iyileştirilmesi önerilmektedir (Sampson, 2004; Yin, 2003). Bu doğrultuda pilot uygulama neticesinde, sorularda düzenlemeler yapılmış, kimi sorular çıkarılmış veya netleştirilmiştir. Böylece soru protokolü veri toplama sürecinde kullanılmak üzere son halini almıştır.

Araştırmacılar proje duyurusunu birinci yılında olan öğrencilere iletmış ve araştırmaya katılımın program dersleriyle ve ders performans değerlendirmeleriyle bir ilişkisinin olmadığı, programdan bağımsız bilimsel bir amaç doğrultusunda gerçekleştirildiği, paylaşılan söylemlerde katılımcı kimliklerinin gizliliğinin esas tutulacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda tüm birinci sınıf öğrencilerine bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmış, katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak bilgilendirilmiş onam formuna imzalı dönüşleri neticesinde belirlenmiştir. Veri gizliliği prensibi çerçevesinde, toplanan ses kayıtları sadece araştırmacılar tarafından muhafaza edilmiş ve veri analizi sürecinde kullanılmıştır.

Araştırma verileri, katılımcılarla yapılandırılmış derinlemesine bireysel görüşmeler tekniği kullanılarak toplanmıştır (Creswell, 2007). Bireysel görüşme tekniğinin kişilerin deneyim, tutum ve algılarını oluşturan düşünce sistemlerine ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Briggs, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar görüşmeleri öğrencilerin bağlı bulunduğu üniversitede yaklaşık bir aylık veri toplama sürecinde gerçekleştirmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 60 ila 90 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile daha sonra dökümü yapılmak üzere kaydedilmiştir.

### **Veri Analizi**

Çalışma verileri, veri çözümlene yöntemlerinden olan sistematik yaklaşım çerçevesinde analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Sistematik yaklaşım, tümevarım ve tümevarıma bağlı yürütülen çıkarımlar arasındaki etkileşimi içeren bir yöntemsel yaklaşımdır. (Rennie, 2006). Fenomenolojik



yaklaşım birey temelli veri analizini gerektirdiği için, sistematik yaklaşım ile öğretmen adaylarının söylemleri öncelikle bireysel ve sonra bütüncül bazda aşağıda belirtilen çeşitli kodlama yöntemleri kodlanmış, ardından sabit karşılaştırma yöntemi (*constant comparasion method*) ile kodlar neticesinde ortaya çıkan tema ve kategoriler katılımcılar arası karşılaştırmalı şekilde yorumlanmıştır. Sistematik yaklaşım analiz türünün bu fenomenolojik çalışma için seçilmesinin sebebi ise, öncelikle katılımcıların bireysel bazda yaptıkları paylaşımlar içerisindeki tematik kategorilere ve örüntülere ulaşabilmek ve bunları örneklemedeki diğer katılımcıların verileri ile karşılaştırarak, nihai olarak bütüncül veri setinde tüm katılımcıların paylaşımlarından tüme vararak ortak genel kategorilere ve temalara ulaşabilmektir. Veri analizi aşamaları aşağıda belirtilmektedir.

İlk aşamada öncelikle katılımcıların görüşme kayıtları yazıya dökülmüş ve daha sonra bütüncül bir veri seti oluşturulmuştur. Bütüncül veri setinde; her bir katılımcının yapılandırılmış görüşme protokolündeki sorulara verdiği cevaplar alt alta katılımcı sırası ve yan yana sorulara cevap sütununda bir araya getirilmiştir. İkinci aşamada, oluşan bu bütüncül veri seti sırasıyla önce katılımcıların bireysel bazda yaptıkları paylaşımların çeşitli kodlama yöntemlerine dayanarak kodlanması daha sonra da bunların diğer katılımcı paylaşımları ile karşılaştırılması şeklinde analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). *Açık kodlama (open coding)* aşamasında katılımcıların söylemlerinde göze çarpan belirgin ortak kategoriler belirlenmiş ve kategorik kodlar, detaylı bir tanım ya da açıklama olmaksızın her soru özelinde kavramsal ve soyut bir çerçevede alt kategorilerde gruplandırılıp isimlendirilmiştir. Eksensel kodlama (*axial coding*) aşamasında kategoriler içinde ve kategoriler arasında birbiriyle bağlantılı örüntüler belirlenmiştir. Ortaya çıkan örüntüler tümevarım yöntemiyle tematik şekilde kodlanmış; böylece ortak temalar tespit edilmiştir. Seçici kodlama (*selective coding*) aşamasında ise temalar altında tespit edilen kategori ve örüntülerin birbiriyle eşleşen bağlantıları katılımcıların söylemlerinden seçilip ayırt edilmiş ve ilgili alıntılar derlenerek bütüncül bir şekilde bir araya getirilmiştir. Bu kodlama yöntemleri, öncelikle bireysel bazda her bir katılımcının paylaşımlarına daha sonra da tüm katılımcıların paylaşımlarının derlendiği geniş veri setine bütüncül şekilde uygulanmıştır. Nihai olarak, araştırma sorularına ilişkin ortak temel kategoriler/temalar belirlenmiş, her bir kategori/tema ile örtüşen alt örüntüler saptanarak çalışma bulguları ortaya çıkarılmıştır. Böylelikle, nitel çalışmalara güçlü bir analiz çerçevesi sunan sistematik yaklaşım kodlama teknikleri (Strauss ve Corbin, 1998) katılımcıların çocuk ve çocukluk algılarına ilişkin derinlemesine yorum yapabilmeyi mümkün kılmıştır.

Nitel araştırma analizlerinin geçerlik ve güvenilirlikten ziyade “inandırıcılık” (*trustworthiness*) prensibi çerçevesinde gerçekleştirilmesinin gerektiği bilinmektedir (Merriam, 1998). Nitel bulgularının inandırıcılığın sağlanması için, bulguların; doğruluk, güven duyulabilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi kriterleri karşılaması (Guba ve Lincoln, 1982) ve bunun için çeşitli yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2007). Bu doğrultuda tüm kodlama aşamalarında, okulöncesi öğretmenliği programı mensubu alanında uzman iki öğretim üyesi ve doktora öğrencisi, sistematik veri çözümleme yöntemi (Strauss ve Corbin, 1998) çerçevesinde inandırıcılık prensibine ulaşmayı destekleyen üç temel yaklaşım önerisini (Glaser ve Strauss, 1967; Lincoln ve Guba, 1985) uygulayarak hareket etmiştir. (1) Üye-Kontrolü (*member-checking*): Araştırmacılar bireysel bazda kodlamalarını gerçekleştirmiş, böylelikle her üye (veri analizini gerçekleştiren uzman ekip) veri analizi sürecinde kendi kodlarını oluşturmuştur. (2) Eş/Uzman Sorgulama (*peer debriefing*): Araştırmacılar kodlarını karşılaştırmış, derinlemesine sorgulamış, ardından ilgili alan yazına dönerek kodlarını alan yazın ışığında sadeleştirilmiş. Bu aşamada ayrıca örneklem grubunda olmayan okulöncesi öğretmen adaylarının kodlar ve ortaya çıkan temalar/kategorilere ilişkin görüşleri de alınarak veri yorumlaması zenginleştirilmiştir. (3) Sabit Karşılaştırma (*constant comparasion*): Açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama yöntemleri neticesinde ortaya çıkan temalar, kategoriler ve söylemler katılımcılar arası karşılaştırmalı şekilde derinlemesine irdelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntemsel yaklaşımların veri

analizi süreci boyunca okulöncesi eğitimi alanında uzman olan üç araştırmacı tarafından uygulanmış olması ortaya çıkan bulgulara ilişkin araştırmacıların nihai fikir birliğine ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Böylece aşağıda sunulan bulguların inandırıcılık/güven duyulabilirlik prensibini karşılıyor olduğu nitel açıdan teyit edilmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Çalışmanın bulguları ana hatlarıyla 5 alt başlık altında ve yorumlanarak sunulmaktadır. Öncelikle katılımcıların kendi çocukluklarına dair anlatımları yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla, katılımcıların çocuğa ve çocukluğa ilişkin tanımları ve çocuklukla ilişkilendirebilecekleri sıfatlar tartışılmaktadır. Dördüncü olarak katılımcıların çocuk algılarını derinlemesine anlayabilmek adına çocukluk ve yetişkinlik döneminin kendine has ve birbirinden farklı özelliklerinin varlığı sorgulanmış ve bu kapsamdaki anlatımlarına odaklanılmıştır. Son olarak katılımcılara kendi düşüncelerinde ve toplumsal düzlemde ideal çocuk kavramının ve varlığının olup olmadığı sorulmuş ve bu konudaki düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

#### **Kendi Çocukluklarına Dair**

Katılımcıların çocuk algılarını, yani sahip oldukları çocuk ve çocukluk tanımlarını anlayabilmek için öncesinde kendi çocukluk yıllarına doğru bir yolculuğa çıkmaları ve hatırladıkları olaylar ışığında çocukluklarını anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin ve çocuklarla çalışan meslek gruplarına mensup kişilerin çocuklarla olan iletişimlerinde ve karar verme süreçlerinde kendi çocukluklarına dair anılarının ve duygularının önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Penn, 2014). Bu doğrultuda okulöncesi öğretmenlerinin özellikle, kendi çocukluklarını gözden geçirmeleri ve kendi çocukluklarının ışığında hareket ettiklerinin farkında olmaları önemlidir.

Öğretmen adaylarının çocukluk yıllarına ilişkin anlatımları incelendiğinde anlatımlarında belli başlı bazı ortak temalar öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının hepsi, çocukluk yıllarını ve kendi çocukluklarını anlatırken en az 15 yıl öncesinden bahsetmektedir. Bir kısmı çocuğu, çoğunlukla kişisel hatıraları ve bu hatıralara eşlik eden duygularıyla anlatmaktadır. Öğretmen adaylarının kendi çocukluklarını anlatırken ortaya çıkan temalar şu şekilde sıralanabilir; mutlu çocukluk/anılar, aile ile ilişkiler, anlaşılma isteği, mutsuz çocukluk/anılar, özgür çocukluk, doğada geçirilmiş çocukluk, kurlsız çocukluk, anlaşılma ve kabul edilme isteği (ses sahibi olma ve aktörlük), ebeveyn kontrolü olmadığında özgür hissetme (sesi duyulan ve kontrol eden olma).

4,5 yaşındayken annem ve babamın çok zıt düşmesi ve tartışması dolayısıyla annem evi terk etmişti ve ben babamla yaşıyordum. Babamla yaşamak istemiyordum çünkü babamın yüzünden annemin gittiğini biliyordum. Bu yüzden babama karşı tavrı alıyordum. Babam da bu tavrı daha sert karşılıyordu ki ben babamdan hiç sözlü ya da fiziksel şiddet görmeme rağmen sözlü şiddetine maruz kalıyordum. Çünkü annemin gidişini ona bağladığım için çok stresliydi. Sürekli annem acaba geri gelecek mi korkusu ile büyüdüm. 1-1,5 ay boyunca o bende büyük bir travma oluşturdu. Halen 21 yaşında acaba annem nefes alıyor mu ya da burada mı diye yatağına gidip kontrol ediyorum mesela. Onun dışında bir gün bir çocuğu misketlerimi çaldığı için dövmüştüm.

Küçükken çok utangaç bir çocuk olduğumu hatırlıyorum. Derste hiç konuşmayan bir çocuktum. Okulda bir kere arkamı döndüğümde öğretmen "önünü dön" dedi diye saatlerce bunun utangaçlığını yaşamış bir insanım. İnanılmaz derecede utangaçtım. Canım bir şey yapmak istiyor, tuvalete gitmek istiyorum, bunu söyleyemeyecek kadar utanan bir insandım. Ne derler, nasıl bakarlar gibi şeylerin utangaçlığını yaşıyordum. İngilizce hazırlık sınıfında ilk sunumu yaptığım zaman ciddi anlamda elim ayağım titriyordu. Bu beni geriyor ve nedenini merak ediyordum. Çocukluğumda yaşadığım bir şeyden dolayı mı bu kadar utangaç ve çekingen bir insan oldum, onu bilmiyorum ama çocukluğumda en büyük sıkıntımı bundan yaşadığımı biliyorum.

Bence çok mutluydum. Evimiz site içindeydi. Orada bir sürü arkadaşım vardı. Sokakta yalınayak ip atladığımı hatırlıyorum. Hiç olmayacak yerlere saklandığımı, böceklenmişimi hatırlıyorum. Kömürlerin arasında oynadığımı hatırlıyorum. Çamurların arasında çok oynadım, çok ağaca tırmandım, çok ip atladım. Bir ara babamın arkadaşı ben doğduğum zamanlarda kaza geçirmişti. Annem hemşire olunca onlara yardım ederken, ben doğduğumda da kaza geçiren adamın karısı bana bakmış. Onların da inekleri vardı. Yer evinde yaşıyorlardı, ahırları vardı. O inekleri onlar sağarken arkalarında durduğumu hatırlıyorum, hoşuma gidiyordu. Her sabah tavukların yumurtasını alıyordum, ellerim ısınıyordu. Her sabah bana süt içiriyorlardı sobalı bir evde. Bunlar hep tekrar etti. Çok uzundu (çocukluk).

Öğretmen adaylarının bir kısmı da çocuğu, kendi yaşadıkları çocukluklarını ve iz bırakan anılarını temel alan yetişkin perspektifinin hâkim olduğu anlatım ve genellemeler aracılığıyla tarif etmişlerdir.

Açıkçası kendimi bu konuda birazcık şanslı görüyorum. Yani yaşlılarıma ya da benden küçüklere kıyasla ya da kardeşlerimle kendimi karşılaştırdığımda... Çünkü hani biz daha özgürdük. Yani anne babamızın koyduğu kurallar vardı. Ama onlar yokken biz kendi başımızaydık.

Şu an hatırlamıyorum tam olarak ama bir iki anıyla hatırladığım kadarıyla paylaşımcıydım. Yani şöyle; abim çok huysuzdur paylaşma anlamında. Bana hiçbir şeyini vermek istemez ama bense çok fazla ona vermek isterdim. Mesela annem hep anlatır. Dedi ki geçen gün, abim kendisine bir şey alıyormuş. Böyle toto yumurta alıyormuş. Bana şey diyormuş; K\*13'e de sakız alalım. Yani anlaşıyorum çünkü toto yumurta almak yerine sakız alalım. Bense şey yapıyormuşum; annem toto yumurta iki tane getiriyormuş. İkisini de Berk'e alalım tamam mı diyormuşum. Annem hep anlatır; ilk önce Berk'e söyledin, o da sana sakız alırdı.

Bir grup öğretmen adayı ise anlatımlarında her ikisine de değinmişlerdir. Bir anlamda birinci grupta çocuğa çocuk penceresinden bakmak ve kendi çocukluklarının dile gelmesi söz konusu olmaktadır. İkinci grupta ise gözlemlenen çocukluk (*observed childhood*) (yetişkinlerin bakış açısına göre çocuklukları) olarak nitelendirilebilecek tanımlamalara yer vermişlerdir. Harcourt (2011) çocukların çocukluğu nasıl anlamlandırdığını araştırdığı çalışmasında, 3-6 yaş aralığındaki çocukların çocukluğu kendi deneyimledikleri haliyle ve yetişkinlerin (ebeveyn-annanne-babaanne-dede) deneyimledikleri haliyle anlatabildiklerini ve farkı ayırt ettiklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda katılımcılardan bazıları da kendi çocukluklarını kişisel olarak deneyimledikleri haliyle anlatırken, bir taraftan da yetişkinler tarafından nasıl deneyimlendiğinin altını çizmişlerdir.

Ben çok afacandım. Doğduğum yerde küçük bir mahalledeydik. En küçük bendim muhtemelen o mahallede. Yakın yaşlılarım 3-4 yaş büyüktü benden. Ama sürekli birlikte vakit geçirirdik biz çocuklar. Annem, babam sabah işe gider, annem evde ev işlerini yapar, ben bahçede oynardım. Ben sürekli afacanlıklar yapardım. Sonra bunlar ailede tartışmalara yol açardı. Ben çok aktif biriydim. Sürekli mahallede bütün çocukları toplardım. Çocukların uzaklaşmaması gereken belli bir alan vardı. Bütün mahallenin çocukları kaybolmuşsa "K2 kesin bir yerlere götürmüştür" şeklinde benden bilirlerdi.

Ben küçükken çok yaramaz bir çocuk olduğumu düşünüyorum çünkü herkesin benden yaka silktiğini, herkesi bıktırarak noktaya getirdiğimi biliyorum. Beni annem ve babam dolaylı olarak büyüttü diyebilirim. Babaannem tarafından büyütüldüm. Bana o bakıyordu annem babam çalıştıkları için. Mahallemiz küçük bir mahalleydi ve tanımadığımız kimse yoktu. Bakkalından tüpçüsüne kadar herkesi tanıyorduk. Mahalle ortamında büyüdüğüm için benim misal sabah sekizde çıkıp da akşam gece 12'ye kadar dışarıda kaldığım bile oluyordu. Ben topla büyüdüm, iple büyüdüm, seksekle büyüdüm.

\* Katılımcı

**Tablo 1.**  
*Öğretmen Adaylarının Çocuk Tanımı*

<b>Tepeden Alta: İnsan Doğasının Zafiyetini İçeren</b>	<b>Tepeden Alta: Pasif</b>	<b>Alttan Yukarı: İnsan Doğasının İyiliğini ve Saflığını İçeren</b>	<b>Gelişimsel Olarak Zayıf ve Bağımlı</b>	<b>Çocukist - Aktif</b>
<p>Ağlayarak veya şirinlikle ailesi üzerinde yaptırımları olan</p> <p>Her zaman istediklerini yaptırabilen, bizden farklı yöntemleri olan</p> <p>Daha bencil, içinden geldiği gibi davranan.</p> <p>Çok masum olmayan, bizi isteklerine göre yönlendirebilecek şekilde çok iyi oynayan</p>	<p>Aileyi oluşturan en temel faktör</p> <p>Yetişkin hayatının temeli aileyi tamamlayan, olması gereken</p> <p>Söylenen şeyleri uygulayan</p> <p>Yol gösterilmesi gereken, bir şeye itilmesi gereken insanlar</p> <p>Doğru şekilde yönlendirilmesi gereken, doğru yolu bulabilmeleri için çok serbest bırakılmaması gereken</p> <p>Söz dinleyen, manipüle edilmesi gereken</p> <p>Saf, küçük, daha kolay kandırılan ve eğlendirilen, sıkıntısı çabuk giderilen</p>	<p>Masumiyet, mutluluk, kutsal bir şey, ayrı muameleyi gerektiren, daha özel olan</p> <p>İnsanın en saf, en masum hali, hiç kirlenmemiş, zihni kirlenmemiş</p> <p>Masum, saf, temiz, böyle doğmuş, bu hayatı tanımaya çalışan, tatlı, masum, küçük şeyler</p> <p>Başarısızlığa uğramadığı için merakı ve ilgisi körelmemiş</p> <p>Evin neşe kaynağı</p> <p>Özgürlüğünü doyasıya yaşayabilen</p> <p>Oyun oynayan, eğlenen,</p> <p>Hayal gücü inanılmaz zengin varlık, büyüdükçe hayal gücü sınırlanan</p> <p>Hiç güçsüz olmayan ama kısıtlanan</p> <p>Hayal gücü yetişkine göre çok zengin, en zeki</p> <p>Kendi başına bir şeyler yaparak keşfeden birey, deneyimlere çok açık</p> <p>Her şeyi bir anda öğrenebilen, kamera gibi kaydeden, olayı farklı boyutta yorumlayabilen, bizim göremediklerimizi görebilen</p>	<p>Zihninde çok büyük bir boşluk olan birey</p> <p>Yardıma ihtiyacı olan birisi</p> <p>Bağımlı</p> <p>Bedensel, psikolojik olarak gelişmekte olan bir varlık</p> <p>Yardıma muhtaç olan; anne babaya veya bir yetişkine bağımlı olan</p> <p>Gelişimsel olarak eksik,</p> <p>Bir şeylerde yetersiz, deneyimsiz</p> <p>Daha az gücü olan</p> <p>Zor durumda kalan</p> <p>Davranışlarının sonuçlarını düşünmeden hareket eden</p> <p>Küçük insan</p> <p>Kötülük ve iyiliği fark edemeyen</p> <p>Hayata alışmaya çalışan, rutine, düzene ayak uydurmaya, tanımaya çalışan bireyler</p>	<p>Kendi kararları ve yaptırımları olan</p> <p>Ailesine bağlı olmakla birlikte kendi hayatın üzerinde söz sahibi</p> <p>Öğrenme özgürlüğü olan</p> <p>Birey olarak davranılması gereken</p> <p>Birbirinden farklı özellikleri ve yatkinlikleri olan</p>

## Çocuk Tanımı

Öğretmen adaylarına çocuğu nasıl tanımladıkları sorulmuş ve kafalarında var olan çocuk imajını anlatmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin tanımları sorulduğunda çocuğa ve çocukluğa dair beş temanın öne çıktığı görülmüştür. John Wall (2010)'un tarihsel ve toplumsal bağlamda çocuk algısına ilişkin birbirinden farklı ancak aynı bireyde aynı anda var olabilecek olan sınıflandırmasından faydalanılarak, beş kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar: sırasıyla insan doğasının saflığını ve masumiyetini temel alan çocuk algısı (alttan yukarı); gelişmemişliği ve yetersizliği temel alan çocuk algısı; pasif ve edilgen çocuk algısı (tepeden alta); insan doğasının zaaflarını ve eksikliklerini temel alan çocuk algısı (tepeden alta) ve son olarak etkinliği ve yaratıcılığı temel alan çocuk algısı (Çocukist) olarak tanımlanabilir.

John Wall (2010)'un kuramsal çerçevesinde çocuğa ve çocukluğa ilişkin algı ve tanımlamalar dört başlık altında toplanmasına rağmen, bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin tanımlamaları beş kategori altında toplanmıştır. Bunun birinci nedeni, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çocuğu diğer özelliklerinin yanında “pasif”, “yönlendirilmesi gereken” “yetişkin kontrolüne ve şekillendirmesine” ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlıyor olmalarıdır. İkinci nedeni ise tepeden alta yaklaşımının temeli olan “irrasyonel”, “doğuştan yanlışa meyilli” çocuk tanımının öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin düşüncelerinde ön plana çıkmamış olmasıdır. Son olarak John Wall'un sunmuş olduğu “çocuğun gelişmekte olan bir potansiyel olarak” ele alındığı gelişimsel yaklaşımdan farklı olarak katılımcıların söylemlerinde çocuk “gelişmemiş”, “eksik” ve “bağımlı” olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla tepeden alta yaklaşımın dayandığı düşünceler iki kategori altında ele alınırken, gelişimsel yaklaşım yerine “gelişimsel olarak yetersiz ve bağımlı” olarak nitelendirilen başka bir kategori önerilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin tanımlamalarını değerlendirirken unutulmaması gereken nokta, tıpkı John Wall (2010)'un da altını çizdiği gibi aynı kişilerin farklı kategoride yer alabilecek görüşlere sahip olduğudur. Çocuk ve çocukluk, tarihsel ve kültürel perspektiflerden beslenen bir sosyal bir oluşumdur ve yüzyıllardır süregelen kabuller iç içe geçerek bir arada hayat bulmuştur.

Tablo 1'de öğretmen adaylarının kendi ifadeleriyle çocuğa ilişkin tanımlamaları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk tanımlamalarına bakıldığında çocuğun çoğunlukla alttan yukarı yaklaşım çerçevesinde değerlendirildiği ve masumiyetin ve saflığın simgesi olduğu; insanın sahip olduğu iyiliğin ve kuvvetli yönlerin (güçlü, geniş hayal gücü, yaratıcı düşünme, kirlenmemiş bir zihin, körelmemiş bir merak ve ilgi gibi) dışı vurumu olarak görüldüğü söylenebilir. Çocuğa ilişkin tanımlamalarda ikinci olarak sıklıkla görülen, çocuğun gelişimsel anlamda eksik, yetersiz ve yetişkinlere bağımlı bir varlık olarak değerlendirildiği görülmektedir. Üçüncü olarak sıklıkla görülen tanımlamanın çocuğun tepeden alta yaklaşımda da altı çizildiği üzere pasif bir varlık olduğu ve doğruyu bulması ve topluma uyum sağlayabilmesi için yönlendirilmesi, yol gösterilmesi ve şekillendirilmesi gereken bir varlık olduğu söylenebilir. Dördüncü kategori, öğretmen adayları tarafından çok sıklıkla dile getirilmiş olmamasına rağmen tepeden alta yaklaşımın bir yansıması olarak ele alınabilir. Buna göre çocuk ağlayarak veya istediğini yaptırmak için yetişkinlerden farklı yöntemler kullanarak çevresindekileri manipüle edebilecek bir doğaya sahiptir. İnsan doğasının bencil, doyumsuz ve kendi isteklerini elde etmek için hareket etme özelliğine işaret etmektedir. Son olarak yine daha az sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edilmiş olmasına rağmen çocukların aktif bir birey olarak değerlendirilmekte olduğu söylenebilir. Çocuğun bu katılımcıların ifadelerinde kendi kararlarını alabilen, yaptırımlar uygulayabilen, kendi hayatında söz sahibi ve fail (*agent*) olabilen bir birey olarak tanımlandığını görülmektedir.



## Çocukluk Tanımı

Öğretmen adaylarının çocukluğa ilişkin tanımlamaları ve verdikleri örnekler incelendiğinde en sık tekrar eden temalar aşağıdaki kategoriler altında tartışılmaktadır.

### *Güzel ve Mucizevi Dönem*

Çocukluğu ‘çok güzel’ bir dönem olarak tanımlayan öğretmen adayları, cevaplarında bu dönemin ‘yaşamlarının en güzel ve en eğlenceli’ dönemi olduğunu vurgulamışlardır. Buna çok benzer bir kategoride de katılımcılar çocukluğun ‘mutlu ve iyi hatırlanan’ bir dönem olduğunu altını çizmişlerdir. Katılımcılar arasında çocukluğu ‘potansiyel oluşturan’ bir dönem olarak görenler, bunu ‘mucizevi bir şey’ olarak tanımlamakta ve çocukların hayatında ‘çok büyük etkiler yaratabileceklerine’ inanmaktadırlar. Az sayıda katılımcı ise çocukluğu, “çocukların güçlü olabildiği” bir dönem olarak tanımlayıp onların aktörlüklerine (*agency*) vurgu yapmışlardır. *Çocukların aktörlüğü* kavramı ise çocukların bireyselliklerinin, haklarının, kendilerine dair ve çevreye ait kaynakları olumlu yönde değiştirici ve dönüştürücü potansiyellerinin ve yetkinliklerinin tanınması olarak tanımlanabilir (James ve James, 2004). Öğretmen adayları verdikleri örneklerde “çok zor bir işi çok iyi bir şekilde başaran” çocuklardan, “küçük yaşına rağmen sorunlarını kendi başına çözebilen” kardeşlerinden ve “yetişkinden çoğu zaman daha güçlü olabilen” çocuklardan bahsetmişlerdir.

### *Saflık/Masumiyet Dönemi*

Çocukluğu bir saflık/masumiyet dönemi olarak tarif eden katılımcılar, bu dönemde dünyaya ‘saf ve temiz gözlerle baktıklarını’, bu dönemin ‘insanın en temiz’ dönemi olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukluğu “belirli bir niyet (ve art niyet) ile davranılmayan”; “önyargıların olmadığı” dönem olarak tarif etme de çocukluğu saf ve temiz olarak adlandırma ile ilişkilendirilebilir.

### *Oyun, Merak ve Keşif Dönemi*

Çocukluğu tanımlarken ‘oyun’ ve ‘merak etme/keşfetme’ özelliklerini vurgulayan katılımcılar da olmuştur. Oyunun altını çizen öğretmen adayları, çocukların bu dönemde oyun oynamak için oldukça çok vakitlerinin olduğunu, “çocukluğun kendisinin oyun demek” olduğunu ve oyun oynama hakkının “özgürce ve sınırsızca kullanıldığını” vurgulamışlardır. Oyun ile çok yakın olarak “merak” duygusuna odaklananlar, çocukluğu “merak duygusunun en hat safhada olduğu dönem”, “keşfetme özgürlüğünün olduğu dönem” olarak adlandırmışlardır. Bu iki kategoride de oyunun ve keşfetmenin özgürce yapılabildiği vurgusu dikkat çekicidir.

### *Özgürlük Dönemi*

Bir diğer kategori ise sadece “özgür” olma üzerine odaklanmış yanıtlardan oluşturulmuştur. Katılımcıların açıklamalarından ve örneklerinden görüleceği gibi, çocukların tüm davranışlarında özgür davranma ayrıcalığının olduğu düşüncesi belirgindir. Burada verilen örneklerde olumlu davranışların yanı sıra olumsuz davranışlarda da özgür olma durumunun olduğu vurgusu ilgi çekicidir. Katılımcılar çocukluğu “istediğin gibi davranma özgürlüğünün olduğu”, “insanların ne düşüneceğini umursamayacağını”, “doğru ve yanlış kaygısının olmadığı”, “herkesin yüzüne her şeyi söyleyebildiğin”, “söylediklerinden sorumlu olmadığını”, “annene babana istediğin kadar şımarabildiğin, istediğini yaptırabildiğin” bir dönem olarak nitelendirmişlerdir.

### ***Sorumluluklardan Muafiyet ve Düşük Farkındalık Dönemi***

Esasen katılımcıların, olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu davranışları yapabilme özgürlüğü olarak adlandırdıkları durum, çocukların yaptıkları davranışın sorumlusu olmadığına dair inanışları ile ilgili gözükmetedir. Çocukluğu “sorumlulukların olmadığı bir dönem” olarak adlandıran katılımcılardan birinin cevabı bu durumu iyi bir şekilde özetliyor:

Çocukluk; gerçekten hiçbir sorumluluğun olmadığı, rahatça, tabii bu özgürlükler sana tanındığında rahat edebildiğin bir dönem. En rahat olduğumuz dönem. En serbest, en özgür olduğumuz dönem. Bence en güzel dönemimiz çocukluk gerçekten, sonrasında her şey çok kötüleşiyor.

Çocukluğun sorumluluklardan muaf bir dönem olduğu düşüncesi ile çocukların çevrelerinde olan bitenleri algılamalarının “tam” olmadığı, farkındalıklarının az olduğu görüşü arasında da oldukça yakın bir ilişki olduğu öne sürülebilir. Öğretmen adaylarının arasında çocukluğu ‘farkındalığın olmadığı, basit’ bir dönem olarak tanımlayanlar, bu görüşlerini çocukların bu dönemde ‘her şeyden habersiz’ olduğunu, çocukların hayatlarında ‘kafalarını yormalarını gerektiren karmaşık şeylerin’ olmadığını söyleyerek desteklemişlerdir. Çocukların etrafındaki olayların farkında olmadıkları fikri üzerine kurulan bu görüş için katılımcılardan birinin verdiği örnek çarpıcıdır; “Birinin ölümü bile seni o kadar etkilemiyor çünkü o farkındalıkta değilsin, ikinci gün o ölen teyzeyi görmeden unutabilecek gibisin, acılar koymuyor sana”. Bir başka katılımcı ise bu farkında olmama durumunun çocukların hissettiklerini algılama düzeylerini de değiştirdiğini ifade etmiştir; “çocukluk; acıyı azalttığımız, mutlulukları kat kat yaşadığımız dönem”.

### ***Hassasiyet ve Korunma Gerektiren Dönem***

Çocukluğa dair görüş belirten katılımcıların küçük bir kısmı ise bu dönemin “hassas ve koruma gerektiren” bir süreç olduğuna odaklanmaktadır. Çocukluğun “gerçekten zor bir dönem” olduğunu belirten öğretmen adayları çocukların “kendi seçmediği bir ailenin ortasına düştüğünü” ya da “her türlü aile ortamına ve bağlama denk gelebilecek olduklarını” buna gerekçe olarak göstermişlerdir. Çocukluğun “çok hassas” olduğuna inanan katılımcılar, çocuklar için “çevrenin çok iyi ayarlanması”, “çok üzüntü barındırmaması ve daha çok mutluluk içermesi” gerektiği önerilerinde bulunmaktadır.

### ***Farklı Çocukluklar***

Son olarak öğretmen adaylarının çocukluk tanımı yaparken farklı çocukluklara dair vurgu yapma ihtiyacını aktarmakta fayda var. Bu kategoride, öğretmen adayları çocukluğun standart bir tanımı ya da tanımı olmadığını, çocukluğun nasıl adlandırılacağına onun yaşandığı bağlama göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre çocukluk, “herkes için farklı gerçekleşen”, “her çocuk için eşit olmayan”, “çocuğun içinde bulunduğu koşullara göre değişiklik gösteren” bir süreçtir. Katılımcılardan birinin başta çocukluğu güzel bir dönem olarak tanımlarken, duraksayıp onun farklılaşabileceğine değinmesi ve buna örnek olarak da küçük bir şehirde geçen kendi çocukluğunu göstermesi kayda değer bir ifade olarak paylaşılmaktadır.

Çocuk olmak bence çok güzel bir şey. Çok genel bir şey olacak ama çocuk dış dünyayı, her şeyi anlasa da içinde anlamlandıramıyor. O yüzden daha çok saf ve her şeyden habersiz, en güzel yılların geçirilmesi gereken bir dönem diye düşünüyorum. Ve herkes için de bu tabii farklı oluyor. En basitinden benim yaşadığım bir çocuklukla, İstanbul’da yaşayan birinin çocukluğu çok farklıdır. Ben anneme her konuda yardımcı olmak zorundayken ya da bizim oralarda kardeş sayımız fazla olduğu için onlarla ilgilenmek zorundayken, tek bir çocuğun yaşadığı çocukluk benimkinden çok daha farklıdır diye düşünüyorum.

### *Çocukluğa İlişkin Sıfatlar*

Öğretmen adaylarından çocukluğa tanımlayacak sıfatları sıralamaları istendiğinde sıklığına göre sırasıyla tatlı ve sevimli, masum ve saf, yaramaz, oyun oynayan, zeki ve küçük sıfatları kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında çocuğun etkinliğini ve yaratıcılığını vurgulayacak bir sıfat kullanılmamaktadır. Tablo 2’de belirtilen sıfatlar ve ifade edilme sıklıkları yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Sıfatlarla çocuk*

Sıfatlarla Çocuk	Kişi
Yerine göre tatlı, tatlı, şirin, sevimli, tatlı, tatlı	6
Masumluk, masumluk, saf, temiz	5
Yaramaz, yaramazlık, yaramaz, yaramaz	4
Oyun, oyun oynanan	3
Zeki, çok akıllı, zeki	3
Minik küçük minik	3
Çevresi üzerinde yaptırımı olan	1
Çok kolay etkileyebilen	1
Afacan	1
Merak	1
Ön yargısız	1
Özü sözü bir denilebilir ya da dürüst	1
Rengarenk	1
Özgürlük	1
Mutluluk	1
Yetişkinliğe hazırlanan	1
El becerisi çok gelişmemiş	1
Israrcı	1
Hevesli	1
Hayalperest	1
Hareketli	1
İnatçı	1
Duygusal	1

### *Çocuk Yetişkin Farkı*

Katılımcıların çocuk ve çocukluğa dair görüşlerini daha derinlemesine inceleyebilmek için çocukluk ve yetişkinlik karşılaştırmasına dair sorular sorulmuş, çocuk ve yetişkin arasında fark görüp görmedikleri ve eğer görüyorlarsa bu farkların neler olduğu soruları yöneltilmiştir. Katılımcılar bu farkları ifade ederken tek yönlü, yetişkin üstünlüğünde bir çocuk imajı çizmemiş; aksine çocukların yetişkinlerden hem daha “iyi” hem de daha “zayıf” olduğunu düşündükleri yönleri birlikte aktarmışlardır.

Çocukların yetişkinlerden farkını tarif ederken daha zayıf oldukları yönleri aktaran öğretmen adayları “gelişimsel ve fiziksel farklara” ve bu farkın yarattığı “bakım ihtiyacına ve bağımlılığa” odaklanmışlardır. Katılımcılara göre çocuklar fiziksel olarak daha küçük olduğu için “*temel ihtiyaçlarında bir başkasına bağımlı*”, bir katılımcının deyimiyle “*yarı bağımlı*” bireylerdir. Bu fiziksel zayıflık durumu, katılımcılara göre çocuğu yetişkine kıyasla daha “*korunaksız*” hale getirmektedir. “*Çocuk kendini koruyamayan, korunmaya muhtaç, kolayca istismar edilebilen, aile ilgisine ve yetişkin korumasına muhtaç, bakıma muhtaç bireydir*” tanımlamaları bu görüşü örneklendirmektedir.

Çocukların gelişimsel farklılığına odaklanan katılımcılar, bu farkın sebep olduğunu düşündükleri eksiklikleri şöyle açıklamaktadır; “*Çocuklar tam gelişimlerini tamamlayamadığı için her şeyi*

*toz pembe görüyor olabilir*”, *“Her şeyden çabuk etkileniyor olabilirler”*. Katılımcıların zayıflık olarak aktardığı bir başka farklılık ise çocuklara uygulanan yetişkin kontrolüdür. Öğretmen adayları bu durumu tarif ederken çocukları *“hiçbir şey yapmasına izin verilmeyen”*, *“hep kontrol altında olan”*, *“ne yapmak istediklerinin sorulmadığı”*, *“oyun, oyuncak, eğitsel oyunlar dışında söz hakkı verilmeyen”* bireyler olarak nitelendirmişlerdir.

Çocukların çocukluktan kaynaklanan özelliklerinin onları belli konularda yetişkinlerden daha iyi, daha önde yaptığını savunan katılımcılar da vardır. Öğretmen adaylarından bazıları çocukların *“daha masum, daha çıkar gütmeyen”* bireyler olduğunu, buna karşın yetişkinlerin *“daha çıkarıcı”* olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmen adaylarından biri, bu fark sebebiyle çocukların *“çıkarcı gütmeyen bağ kurduğunu”* belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise çocuk ve yetişkin sorumluluklar bağlamında karşılaştırmış, çocukların *“herhangi bir sorumluluğunun olmadığını”*, bu yüzden *“özgür”* olduklarını fakat yetişkinlerin sahip oldukları çok sayıda sorumluluk olduğunu ve bunun onları *“daha hırslı, yoğun ve sınırlı”* yaptığını ifade etmişlerdir.

“Öğrenme ve tecrübe” açılarından yapılan karşılaştırmalarda ise farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar yetişkinlerin *“daha deneyimli”* olduğunu ve bu yüzden *“daha bilgili”*, *“daha iyi öğrenen”* olduklarını öne sürmüştür. Bunun aksine bazı öğretmen adayları ise çocukları *“daha zeki”*, *“öğrenme potansiyeli daha yüksek”* bireyler olarak tanımlamış ve onların bu farkının yetişkinler karşısında şu avantajları oluşturduğunu ifade etmişlerdir; *“çocukların beyni daha fazla şey öğrenmeye müsait”*, *“yeniliğe daha açıklar”*, *“yetişkinlerden daha çabuk kavrayabiliyorlar”*, *“çocukluk yılları, bir şeyleri yeniden öğrenme ve karakterin oluşması için önemli yıllar”*. Çocukların bu olumlu farklılığının yetişkinliğe doğru gittikçe azaldığını vurgulayan öğretmen adayları da vardır:

Çocuklar daha eksik değil, daha fazla zekâ ve düşünce açısından. Çocuklar daha yaratıcı, daha geniş düşünebilen, dar görüşlü olmayan bireyler. Büyüdükçe ve dış etkenlere maruz kaldıkça bir şeyler köreliyor.

Bir diğer karşılaştırma konusu ise davranışlar ve onların kısıtlanması ile ilgilidir. Yetişkinlerin hareket ederken daha temkinli olduğunu altını çizen öğretmen adayları, bu konuda bir yetişkin olarak kendi davranışlarından örnek vermiştir; *“Yetişkinler olarak mantıkla hareket ediyoruz. Toplumdaki yargılara göre davranışlarımızı belirliyoruz, kendi sınırlarımızı kendimiz koyuyoruz”*.

Çocukları yetişkinlerden olumlu olarak ayıran bir diğer özellik olarak da onların *“direncilliği ve ısrarcılığı”* verilmiştir. Katılımcılara göre çocuklar *“kolay kolay vazgeçmeyen, ısrarcı olabilen; yeni karşılaştıkları her şeye karşı heves ve heyecan duyan”* bireylerdir. Bunun aksine yetişkinleri *“yeni şeyler denemeye kapalı, ısrarcı olmadıkları için hayatında heves ve heyecanı az olan, birbirine sabrı olmayan”* bireyler olarak tarif etmişlerdir.

Son olarak çocuklara dair atfedilen olumlu özelliklerde *“kendilerini ifade etme”* ve *“ihtiyaçlarını bilme”* becerileri ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların bir kısmına göre çocuklar *“kendilerini ifade etmekte özgür”*, *“yanlış ya da ayıp bir şey söylerim korkusu olmayan”*, *“karşısındakine göre hareket etme düşüncesi olmayan”* bireylerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre aynı zamanda çocuklar *“ihtiyaçlarının farkında olan, ne istediğini bilen ve istemeyi bilen”* bireyler olarak yetişkinlere kıyasla bu konuda daha öndedirler.

### **“İdeal Çocuk” Kavramı**

Öğretmen adaylarına onların gözünde veya toplum açısından *“ideal çocuk”* kavramının var olup olmadığı sorulduğunda hemen hemen hepsi, toplumda var olan bir ideal çocuk algısından söz etmişlerdir. Toplumun sahip olduğu ve dayattığı ideal çocuğun *“söz dinleyen, uslu, içinde bulunduğu*

*ortamın gereklerine göre hareket etmesi gereken, yaramazlık yapmayan, ondan beklenenleri yerine getiren bir çocuk” olduğunu ifade etmişlerdir.*

‘Çocuk ailenin yansımasıdır’ düşüncesinden de hareketle, uslu, yaramazlık yapmayan, evde bile koşturmayan, misafirlikte sessizce oturduğu için övgü alan, sessiz olan, yetişkinlerin dünyasına çok karışmayan, onların ortamındayken bile kendini belli etmeyen bir varlık olmasından mutlu oluyorlar.

Toplumun gözünde “çocuk otursun, çocuk sussun, çok yaramazlık yapmasın, çocuk bir şeyi karıştırmamasın” düşüncesi var. Çocuk öğrenmeye çalışmasın. “Anne bu ne” demesin, sorgulamasın, soruşturmasın. Yani toplum için ideal çocuk; kös kös oturan ya da kendi başına oyun kurmasını becerebilen, annesinden babasından oyun oynamak için zaman dilenmeyen bir çocuktur bence.

Hiç ağlamayan, her istediği yapılan, yemek yediğimiz zaman yemek yiyen, uyu dediğiniz zaman uyuyan, bunlara uyan uslu bir çocuk kavramı hâkim diyebilirim.

Diğer taraftan kendi gözlerinden “ideal çocuk” tanımlamasının varlığı sorulduğunda bir kısmı toplumun dayattığı “ideal çocuk” tanımını kabul etmediklerini belirtirken, toplumun tanımının aksine soru soran, merak eden, hareket eden, özgür olabilen çocuğu kendi gözlerinde “ideal çocuk” olarak tanımladıklarını ifade etmektedirler.

Bence başkaları tarafından bastırılmamaktır ideal çocuk olmak. Çocuk özgür bırakılmalı, kıyaslama yapılmamalı. Çocuk yaramazsa bu, tabii ki de düzeltilebilir. Her çocuktan aynı davranışlar beklenmemeli, aileler ve toplumlar böyle dayatmalarda bulunmamalı.

Kendi gözümde ideal çocuk; soru soran çocuk, merak eden çocuk. İdeal çocuğu bir kalıba sığdıramıyorum. Çocuk bir davranışı yapmak istediği için yapıyordur. Çocuk keşfetmeye açıktır. Keşfetmek için hareket eder. Çocuğun davranışlarını ve sebeplerini anlamaya çalışmak lazım, varsayımda bulunup kızmak yerine.

İdeal çocuk ailenin bakış açısına göre yetiştirilmemeli. Bence ideal çocuk kendi isteklerinin peşinden koşabilen, düşündüklerini söyleyebilen, bir şeyler talep etmekten çekinmeyen çocuktur.

Öğretmen adaylarının birkaçı da “ideal çocuk” tanımlamasını kabul etmediklerini ifade ederek, çocuğun ve çocukluğun ideal bir formu olmadığını belirtmişlerdir.

İdeal çocuk algısının olmaması gerekir. Çocuğu neden bir standarda sığdırmalıyız? Neden omuzlarına fazladan bir yük koymalıyız? Zaten çocuk olmak onları yeterince zorlamıyormuş gibi... Çocuklar bizim ülkemizde bir an önce yetişkin olmak istiyorlar. Çünkü sürekli bir baskı var, sürekli bir otorite var üzerlerinde. Onu yapma, bunu bırak, şunu koy yerine gibi... Aslında o çocukluk ve araştırma sürecini, o öğrenme aşamalarını yeterince istediği gibi yaşayamıyorlar.

İdeal tanımı komik bence. İdeal boy, kilo, ideal eş, bunlara hadi bir yere kadar katlanalım. Ama ‘ideal çocuk’ deyince sen çocuğu belli kalıplar içine sokuyorsun. Senin istediğin, aslında senin kafandaki çocuk oluyor o. Ama hiçbir çocuk senin kafandaki çocuk olamaz. Biz de ideal insanlar olabilir miyiz? Kime göre, neye göre ideal olacağız? O yüzden ideal çocuk yoktur bence ve olmamalıdır da. Her çocuk ayrı bir bireydir kendi içinde. Farklı farklı çocukluklar yaşarlar.

Diğer taraftan öğretmen adaylarından bazıları, kendilerinin de toplumun sahip olduğu “ideal çocuk” tanımını bir zamanlar benimsemiş olduklarını ancak okulöncesi öğretmenliği bölümünde okumaya başladıktan ve kendi çocukluk anılarını gözden geçirdikten sonra bu düşüncelerinde değişimin meydana geldiğini ifade etmektedirler. Bir öğretmen adayı kısa bir zaman önce uslu, söz dinleyen, annesinin sözünden çıkmayan çocuğu ideal çocuk olarak değerlendirdiğini ancak bu düşüncesinin değişmeye başladığını ve bu değişim için “kendini kırmaya çalıştığını” ifade etmiştir. Toplumun “ideal çocuk” algısını unutamadığı bir çocukluk anısıyla ilişkilendirerek sorgulamaya başladığını söylemiştir.



Kendi düşüncelerimi sorgulayınca, toplumdan gelenleri barındırıyorum gibi geliyor. ‘Çocuğun çok ağlaması, şımarık olması olarak tanımlanabilir mi?’ gibi şeyleri öğrenme aşamasındayım. Bu eksikliği görüyorum kendimde. Bana göre ideal çocuk ilk etapta mutlu ve özgür olan çocuktur.

Bir gün oyuncaklarımın hepsini yere koymuştum. Aslında oynuyordum. Grup grup komşuculuk oynatıyordum onlara. Orada kapılar vs. ile birlikte bana göre bir düzen vardı. Annem “bunları bir saat içinde, akşama kadar, yemeğe kadar topla” demişti ben de toplamadım. Oynuyorum, gidiyorum, tuvalete gidiyorum, bir şeyler yapıyorum, yemek yiyorum. Bir daha gelip o düzeni aynı şekilde bulmak istiyorum. Oynamaya devam ediyorum, o düzen bozulsun istemiyorum. Oyunum bitmedi, sonra annem onları alıp camdan aşağı attı. Herhalde çok sinirlendi, bilmiyorum. Sonra “gidip onları topla” dedi. Ben de “toplamayacağım” dedim. Herhalde ilk inatlaşmamızı o zaman yaşamıştık. Sonra elime bir poşet verip toplatmıştı. Çok kötü hissettim çünkü komşularımız balkonda bana bakıyordu, çok utanmıştım. Annem attı diyememişim, “düştüler” dedim, ama on tane oyuncak da düşemez... Oldukça utanmıştım o zaman, üzdü beni. Şimdi, çocuğun her şeyi yapabileceğini düşünüyorum. Bize düzensiz gelen şeylerin ona düzenli gelebileceğini düşünüyorum. Çocuğun oyunu, çocuğun kuralları geçerli ama biz o kuralları yıkıp çocuğun kendi kurallarımıza uymasını istiyoruz. Hâlbuki ‘bunlar bizim kurallarımız’ diye nitelendirdiğimiz şeyler de yine bize dayatılan ve düzen budur denildiği için bizim kafamızda oluşan kurallardır diye düşünüyorum.

Eselden, ağlamayan, kendi başına oynayan çocuğu iyi olarak düşünürdüm. Şu an böyle bir çocuğa üzüldürüm. Çocuğun ağlamaması, uslu durması bir baskı sonucu oluyor. Ben bu nedenle utangacım. Çocukların o kadar farklı özellikleri var ki bir ideale oturtamıyorum.

### **Çocukluğa İlişkin Görüşlerin Kaynakları**

Öğretmen adaylarına çocukluğa ilişkin görüşlerinin kaynakları, diğer bir deyişle görüşlerinde nelerden ve kimlerden etkilendikleri sorulduğunda bu görüşlerinin annelerinden (3 kişi), ailelerinden (4 kişi), çevrelerindeki çocuklardan (kardeşleri, kuzenleri, kuzenlerinin çocukları, diğer çocuklar vb.) (5 kişi), toplumdan (1 kişi) ve kendi çocukluklarından (2 kişi) kaynakladığını ifade etmişlerdir.

Benim düşüncelerimdi ama Erva ile yaşamaya başladıktan sonra değişti. Onun ve arkadaşlarının iletişimlerini, ilişkilerini gözlemledikten sonra değişti. Çocukların oyunlarını gözleme fırsatı edinince, değişti. Çocukların daha önceleri beni şaşırtan davranışlarının aslında olağan olduğunu, çocukların zekâ, espri ve karar verme konularında yeterli olduğunu anladım.

Çocukların bana karşı davranışları, gülcükleri, çocuklarla kurduğum iletişim, onların bana olan sevgisi, ilgileri, güler yüzleri etkiledi.

Anne babamın bana karşı tutumu ve benim yaşadığım çocukluk, kuzenlerimle ve çevremdeki ailelerin çocuklarıyla kıyaslamaların sonucu elde ettiğim veriler...

Aslında her şey etkiliyor, bakış açımı çocuğun kendisi etkiliyor.

Yaşadığımız toplum, sonra çocuklar etkiliyor. İki kardeşim etkiliyor. Çocukları da çok severim, içli dışlıyım her zaman onlarla. Onlardan gördüğüm kadarıyla şekillendi kafamda ve daha da geniş çevrelere yayıldıkça, duydukça farklı çocukluklar görüyor insan.

Bunun yanında katılımcılar henüz birinci sınıf öğrencileri olmalarına rağmen bir kısmı almış ve almakta oldukları dersler neticesinde de görüşlerinin şekillendiğini hatta değiştiğini ifade etmektedir.

Okulda aldığım derslerden çok etkilendim. Şu an bir aydınlanma yaşıyorum. En yakın arkadaşım şu an son sınıf öğrencisi. Doğal olarak dersler konusunda benden önden gidiyor. O bazen fikirlerini söylüyor bana. O an bir şey paylaşıyor. Akşam arıyor, bugün hoca şunları dedi, çok etkilendim, sen de bil istedim diyor.

Ailemden kaynaklanıyor herhalde. Kendi bireysel özelliklerim, bu okula başladıktan sonra çok değişti. Normal çocuk tanımlamasının üzerine sınıfta konuştuk, normal çocuk olur mu, kime göre neye göre diye. Çocuğun büyümesi, gelişimini öğrendikçe ne kadar muhteşem bir varlık olduğunu fark ettim, bakış açım değişti, iletişim kurma şeklim çok değişti. Çocuk görünce sevesim, onlara ulaşım geliyor.

Bölüme başladığımdan beri düşüncelerimde çok değişiklik görüyorum. Aşırı kuralcı ve tahammülsüz bir insanım ama değişiyorum, Tolerans tanımaya başlıyorum. Duruyorum, düşünüyorum, onun ihtiyacının bu olduğunu biliyorum. Bu değişimi artık kendimde görüyorum en azından. Bu mutlu ediyor beni.

### Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının çocukluklarına dair anlatımları incelendiğinde, kendi çocukluklarını anlatırken; kendi hayatının kurallarını belirlemede ve davranışlarında etkin, kendi dünyalarını ve kendi kültürlerini oluşturabilen, yetişkinlerin hayatları konusunda farkındalıkları yüksek, yetişkinlerin hayatından etkilenirken aynı zamanda onların hayatını etkileyen ve yön veren, hayatının ve davranışlarının faili/aktörü (agent) olabilen bir çocuktan bahsettikleri dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının kendi çocukluklarını anlatırken bir zamanlar sahip oldukları çocuk bakış açısından çocuğa yaklaştıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının kendi çocukluk anılarından çocuk tasvirlerinde; çocuğu etkin, aktif, yapıcı, yön verici, öznel ve bireyselliği ön planda bir bakış açısında pozisyonlandıkları görülmektedir.

Bu açılardan bakıldığında öğretmen adaylarının kendi çocukluklarına ilişkin anlatımlarındaki çocuk, yeni çocuk sosyolojisinin de temel kabulünde yer alan toplumun etkin ve yaratıcı sosyal ortakları olarak, kendi benzersiz çocukluk kültürünü oluşturan ve eş zamanlı olarak yetişkinlerin dünyasının da oluşumuna katkıda bulunan çocuk (Corsaro, 1997) anlayışıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde çocukluk anılarıyla anlatmakta oldukları çocuk, Dahlberg, Moss ve Pence (2007)'in bilginin, kimliğin ve kültürün eş-inşacıları olarak nitelendirmekte olduğu, yetişkinlerin ve ebeveynlerin hem bir parçası olan hem de onlardan ayrı olma niteliğini birlikte taşıyan çocuk algısıyla ilişkilendirilebilir. Buna göre çocuğun yararı için olanlar her zaman yetişkinlerin ve ebeveynlerin yararıyla uyum göstermeyebilir, çocuğun toplumda var olma ve kendini/bireyselliğini ortaya koyma biçimi; kimliği, istekleri ve arzuları doğrultusunda şekillenerek yetişkinlerden farklı olabilir. Çocuk ailesinden bağımsız olarak da kendi başına toplumda öznel bir konuma sahiptir. Bu doğrultuda çocuk, kendi var olma biçimleriyle yetişkinler gibi içinde bulunduğu toplum ve toplulukla bütünleşerek kültürün eş-inşacıları olarak addedilebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının çocuğa ve çocukluğa ilişkin tanımlamaları incelendiğinde kendi çocukluklarına dair anlatımlarının aksine, çocuğu yetişkin gözüyle değerlendirmekte oldukları; gelişmemiş, yetersiz, yetişkin dünyasının dışında yer alan, yönlendirilmeye, yol gösterilmeye ve şekillendirmeye ihtiyaç duyan pasif ve edilgen bir çocuktan bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanında çocuğa ve çocukluğa dair en çok karşılaşılan ifadeler masumiyet, saflık ve temizlik olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sahip olduğu çocuk algısı Wall (2010)'un toplumlarda ve tarihte hâkim olduğunu ileri sürdüğü üç temel bakış açısının bir karışımı niteliğindedir: Tepeden alta, gelişimsel yaklaşım ve alttan tepeye. Öğretmen adaylarının kendi çocukluk anılarından çocuğu etkin, aktif, yapıcı, yön verici, öznel ve bireysel bir konumda pozisyonlandırırken, genel olarak çocuğa ve çocukluğa ilişkin algılarındaki çocuğu ise yetersiz, gelişmemiş, şekillendirilmesi gereken, pasif ve edilgen bir konumda betimlemeleri şaşırtıcı ve çelişen bir sonuçtur.

Alanyazında bu konuda sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Avcı ve arkadaşları (2014) öğretmen adaylarının çocuğu olgun düşünemeyen ve toplumsal rollerini bilmeyen bireyler olarak tarif ettikleri, önemli bir kısmının çocukların korunması ve bakılması gerektiğini düşündüğünü ve diğer katılımcıların da çocukları "ebeveynlerinden daha küçük yetişkinler" olarak tarif ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukluk

döneminin öğretmen adayları tarafından “oyun oynanan”, “özgür”, “sorumluluklardan azade” bir dönem olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir.

Yine benzer bir şekilde, okulöncesi öğretmen adayları ile yapılan bir başka çalışma, öğretmen adaylarının çocuk kavramına dair algılarını; yönlendirilebilir ve işlenebilir olma, muhtaç olma, eğitimden etkilenebilir olma, doğal ve mutluluk kaynağı olma, toplumun geleceği olma, duyarlı olma, deneyimsiz olma, bireysel farklara sahip olma, bilinmez olma, meraklı olma, olumsuz duygular uyandırma olarak sıralanmıştır (Akgün, 2016). Çalışmada öğretmen adaylarının çocuklara dair geleneksel düşünceleri olduğuna yer verilmiş ve çocukların okullara birer “hammadde” olarak geldiklerinin, şekillendirme görevinin öğretmenlerde olduğunun düşünüldüğü ifade edilmiştir. Son olarak bu çalışmaya katılan birinci sınıf ve dördüncü sınıf okulöncesi öğretmeni adayları arasında çocuk algısı bakımından anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmektedir

Öğretmen adaylarının çocuk ve yetişkin arasındaki farklılıklarına ve “ideal çocuk” kavramının varlığına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar dikkat çekicidir. Çocuk ve çocukluğa dair tanımları sorulduğunda daha hazır ve kalıp düşünceler sunan öğretmen adaylarının çocuk ve yetişkin arasındaki farklılıklar ve toplumda var olan çocuk algısı sorulduğunda eleştirel düşünmeye başladıkları ve kendi düşünceleri dâhil olmak üzere bu konuda var olduğunu düşündükleri yargı ve kabulleri sorguladıkları görülmektedir. Bu sorgulamalarda daha önceki cevaplarında değinmedikleri çocuğun mağduriyetini, sınırlanmışlığını ve engellenmişliğini ortaya koymaktadırlar. Toplumda hâkim olan uslu, söz dinleyen, yetişkinlerin hayatına karışmayan bir “ideal çocuk” algısından söz etmektedirler. Her ne kadar bazı öğretmen adayları kendi kafalarındaki ideal çocuk tanımlarında toplumdaki esinlenmeler ve etkilenmeler olduğunu ileri sürmüş olsa da toplum tarafından idealize edilen çocuğun, öğretmen adaylarının gözünden tepeden alta bakış açısındaki (Wall, 2010) pasif ve edilgen çocuk konumunda olduğu görülmektedir.

### Öneriler ve Sınırlılıklar

Daha önce bahsedildiği üzere öğretmenlerin kendi çocukluklarına dair anıları ve duyguları çocuklarla olan iletişimlerinde ve karar verme süreçlerinde önemli bir role sahiptir (Penn, 2014). Nitekim bu çalışmanın bulguları da bunu destekler niteliktedir. Bulguların işaret ettiği önemli bir nokta, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince kendi çocuklukları ile temas etmedikleri sürece toplumun çocuk algısı üzerine dayattığı belirli inanışlar ve düşünceleri taşımaya devam edebilecekleridir. Bu doğrultuda okulöncesi öğretmen adaylarının çocukluk hakkında düşünmesinin, sorgulamalarda bulunmasının, kendi çocukluk anılarına uzanarak şu anki çocuk ve çocukluk algıları üzerinde öz-değerlendirmelerde bulunmalarının, öğretmen eğitiminin önemli ve dönüştürücü bir parçası olacağı söylenebilir.

Öğretmen eğitimi boyunca öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluğa ilişkin algılarının de yapı söküm perspektifi doğrultusunda (*deconstruction*) (Derrida, 1981) gözden geçirilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında algıları, inanışları (ve nihayetinde oluşturdukları uygulamaları) sorgulamaz ve arkasına saklanmış tarihsel olguları ve önyargıları açığa çıkarmaya çalışmazsak kısıtlayıcı ve dar bir bakış açısının dışına çıkmamız söz konusu olmayacaktır (Foucault, 1980). Çocuğun ve çocukluğun daha iyi anlaşılabilmesi ve hali hazırda var olan toplumun çocukları da içeren bir topluma dönüştürülmesi için bu önemlidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin ve özellikle öğretmen eğitiminin çocuk ve çocukluğu çeşitli boyutlarda sorgulama gözünden yeniden düşünülmesi ve tasarlanması önemli bir adım olacaktır.

Okulöncesi öğretmenliği programlarında gelişim psikolojisi ve çocuk gelişimi perspektiflerinin egemen olduğu bir bakış açısının varlığından söz edilebilir. Bu doğrultuda öğretmen adayları, toplumda da yaygın olarak kabul gören olgunlaşmamış, yetişkin olma yolunda ilerleyen bir potansiyel

olarak çocuk tanımını yaygınlıkla ifade etmektedirler. Ancak yeni çocuk sosyolojisinin de önermekte olduğu etkin, içinde bulunduğu toplumun ve kültürün oluşumunda etki ve söz sahibi bir çocuk algısının oluşması ve yerleşmesi için çocuk ve çocukluğa disiplinler arası bir bakış açısıyla bakabilmek ve bu bakış açısını öğretmen eğitim programlarına yansıtılabilmek önemlidir.

Son olarak, okulöncesi eğitim çalışmalarında da çocuğu konu edinen tüm çalışmalarda olması gerektiği gibi çocukların kendi deneyimlerine, kendi seslerine yer vermek hatta yeni çocuk sosyolojisinin savunduğu gibi çocukları eş araştırmacı olarak araştırmalara dahil etmek gerekmektedir. Bu çocuğun toplumdaki aktörlüğünün görünür kılınmasını sağlayacağı gibi toplumda var olan “ideal çocuk” algısını sarsarak, çocuğun etkin bir eş inşacı olarak algılanmasına yardımcı olacaktır.

Çalışmanın temel sınırlılıkları benzer konularda yapılacak araştırmalar için belirtilmelidir. Nitel yaklaşım çerçevesinde az sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği için, çalışma bulgularının diğer okulöncesi öğretmen adaylarına genellenebilirliği/temsiliyeti yoktur. Çalışma, ulaşılan katılımcı grubu özelinde fenomenolojik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu da bulguların sadece katılımcı grubu özelinde, herhangi bir gruba genelleme yapılmadan yordanması gerektiğine işaret etmektedir. Nitel çalışmalarda genelleme prensibi aranmaksızın, durumun mümkün olan en detaylı şekliyle ve zengin söylemler aracılığıyla anlaşılmasına vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu doğrultuda, Stake ve Trumbull (1982) nitel çalışmalar için “doğal genelleme” kavramını öne sürmektedir. Bu kavrama göre insana ilişkin deneyimlerin ve söylemlerin okuyuculara aktarılması neticesinde okuyucular kendileriyle bağdaştırabilecekleri veya kendi deneyimlerine göre anlamlı veya inandırıcı bulabilecekleri bir “doğal genelleme” gerçekleştirirler. Çalışmanın okulöncesi öğretmen adayları veya okulöncesi öğretmen eğitimcileri için “doğal genelleme” oluşturma potansiyelinin yüksek olduğu söylenebileceken, benzer hedef kitleye mutlak bir temsiliyetinin olduğundan söz edilemez. Bir diğer sınırlılık ise görüşmelerin sadece bir oturumda gerçekleştirilmiş olmasıdır. Her ne kadar yarı yapılandırılmış görüşme protokolündeki yönlendirici sorular 1 ila 1 buçuk saat aralığında katılımcılar nezdinde detaylı bir şekilde cevaplanmış olsa da aynı katılımcı ile birden fazla oturumda gerçekleştirilebilecek görüşmelerin daha derin ve detaylı söylemlere ulaşması muhtemeldir.

Bu çalışma okulöncesi öğretmenliği eğitimi alanına, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluk algılarının neler olduğunu ve nasıl oluştuğunu anlama konusunda katkıda bulunmaktadır. Bu konuda alan yazında var olan farklı teorik bakış açılarını sunma ve onlar ile öğretmen adaylarının inanışları arasındaki bağı göstermesi açısından önemlidir. Çalışmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi bu araştırma kısıtlı sayıda öğretmen adayıyla ve tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Farklı yüksek öğretim kurumlarında ve farklı öğretmenlik programlarında eğitim gören katılımcılarla gerçekleştirilecek benzer çalışmalar öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluk algısını anlama konusunda aydınlatıcı olacaktır. Bu çalışmada yalnızca okulöncesi öğretmenliği programı birinci sınıfında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Aynı katılımcıların dördüncü sınıfta benzer sorulara verdikleri cevapların incelenmesi bir karşılaştırma imkânı doğurabilir ve dört yıllık lisans programında edindikleri bilgi ve tecrübelerin onlar üzerinde oluşturduğu dönüşümü gözlemlene fırsatı sunabilir.

### Kaynaklar / References

- Akgün E. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okulöncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Editörler), *Nitel araştırma yöntemler* kitabında (sayfa 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Yayınları.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. NY: Random House Yayınları.
- Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N., & Kayacık, K. (2014). Investigation of prospective teachers' understanding of childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 246-252.
- Bramald, R., Hardman, F., & Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 25-31.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Brown, S. J., & Edwards, E. P. (1972). *History and theory of early childhood education*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Yayın Şirketi.
- Bruyn, S. R. (1966). *The human perspective in sociology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Image of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Education*, 36(8), 50-64.
- Clark, C. M. (1988). Teachers as designers in self-directed professional development. A. Hargreaves & M. G. Fullan (Editörler), *Understanding teacher development* kitabında (sayfa 75-84). New York, NY: Teachers College Yayınları.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (Editör), *Handbook of research on teaching* kitabında (sayfa 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Corsaro, W. (1997). *Sociology of childhood*. Kaliforniya: Thousand Oaks Pine Forge Yayınları.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (1998; 2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage Yayınları.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oas, CA: Sage.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınevi.
- Erdiller-Akın, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish preservice early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 302-318.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.



- Follari, L. M. (2011). *Foundations and best practices in early childhood education: History, Theories and approaches to learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings*. New York: Pantheon.
- Froebel, F. (1826). *Education of man*. Mineola, NY: Dover Publications Inc.
- Frijhoff, W. (2012). Historian's discovery of childhood. *Paedagogica Historica*, 48(1), 11-29.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Şikago: Aldine Yayınları.
- Hanawalt, B. (1993). *Growing up in medieval London*. New York: Oxford Universitesi Yayınları.
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: Seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331-343.
- Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 66, 322-327.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Kaliforniya: Sage.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: JosseyBass.
- Montessori, M. (1909). *The Montessori method*. NY: Frederick A. Stokes Şirketi.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Penn, H. (2014). *Understanding early childhood education: Issues and controversies*. London, UK: McGraw-Hill Education.
- Pollock, L. A. (1983). *Forgotten children parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. A. James & A. Prout (Editörler), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* kitabında (sayfa 7-33). London: Routledge.
- Honig, M. S. (2009). How is childh contiututed in childhood studies? Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M.S. (Editörler), *The Palgrave handbook of childhood studies* kitabında (sayfa 62-77). London: Palgrave Macmillan.
- Rennie, D. L. (2006). The grounded theory method: Application of a varient of its procedure of constant coparative analysis to psychotherapy research. C. T. Fischer (Editör), *Qualitative research methods for psychologists: An introduction through empirical studies* kitabında (sayfa 59-78). San Diego: Academic Yayıncılık.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, 4, 383-402.
- Salisbury-Glennon, J. D., & Stevens, R. J. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741-752.

- Spodek, B. (1988). Implicit theories of early childhood education teachers: Foundations for professional behavior. B. Spodek, O. N. Saracho, & D. L. Peters (Editörler), *Professionalism and the early childhood practitioner* kitabında (sayfa 161-172). New York, NY: Teachers College Yayınları.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 3-12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Edisyon). Thousand Oaks: Sage.
- Titchen, A., & Hobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh & C. Lewin (Editörler), *Research methods in the social sciences* kitabında (sayfa 121-130). New Delhi: Sage.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. A. Avcı & M. Toran (Editörler), *Okul öncesi eğitime giriş* kitabında (sayfa 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Wright, H. (2015). *The child in society*. London, UK: Sage.
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Vaşington, DC: Georgetown Üniversitesi Yayınları.
- Wubbles, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K., (2003). *Case study research: Design and method* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage.
- Yonemura, M. (1986). *A teacher at work: Professional development and the early childhood educator*. New York, NY: Teacher College Yayınları.

#### Yazarlar

Dr. Zeynep Berna Erdiller-Yatmaz, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğretim üyesidir. Çalışma alanları: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları; öğretmenlik mesleki gelişimi; çocukluk tarihi ve çalışması; çocuk hakları; erken çocukluk eğitiminde öğretim programları.

Dr. Ersoy Erdemir, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğretim üyesidir. Çalışma alanları: Dezavantajlı çocuklar için erken müdahale; mülteci, göçmen ve azınlık çocukların eğitimi ve gelişimi; erken çocukluk eğitiminde çift dillilik; erken çocukluk döneminde aile destek programları; çocuk algısı.

Fetiye Erbil, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenme Bilimleri Doktora Programı'nda doktora öğrencisi ve Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisidir. Çalışma Alanları: Okulöncesi çocuk katılımı; çocuk hakları; çocuk algısı; çocuklarla araştırma yöntemleri.

#### İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep-Berna Erdiller Yatmaz  
Boğaziçi Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı  
Bebek/İstanbul  
e-mail: [zeynep.erdiller@boun.edu.tr](mailto:zeynep.erdiller@boun.edu.tr)

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy Erdemir  
Boğaziçi Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı  
Bebek/İstanbul  
e-mail: [ersoy.erdemir@boun.edu.tr](mailto:ersoy.erdemir@boun.edu.tr)

Fetiye Erbil  
Boğaziçi Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Öğrenme Bilimleri Doktora Programı  
Bebek/İstanbul  
e-mail: [fetiye.erbil@boun.edu.tr](mailto:fetiye.erbil@boun.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance:** The origins of teacher education in early childhood education dates back to Froebel (1826), who advocated that education must start at birth, pioneered the development of a systematic approach in the education of teachers who work with young children, in addition to developing an education program and education methodology for young children. Similarly, Maria Montessori (1909) also stressed that teachers who work with young children must go through a training process, and they need education within a wide range from approaching the child to the materials to be used and experiences to be presented. Therefore, how the teacher perceives the child, how then accordingly s/he communicates with the child, and what s/he expects of him/her bear significant importance. How the teacher defines the child not only directly relates to how s/he establishes the setting and experiences that support learning of the child, but also determines how the child identifies him/her as the teacher in the learning process. Early childhood education teachers' image of the child and their definitions of childhood have great importance in terms of their interaction with the child, and their in-class practices and assessments. Therefore, how preschool teacher candidates define the child and childhood needs to be examined. For centuries, the definition and duration of childhood, how children should be and what can be expected of them, as well as how we experience them as adults have been the focal point of many studies. Regardless of the time, context and culture children have always been depicted as immature, irrational, innocent and developing human being with great potential. However, with Aries' work (1962), "Centuries of Childhood", the foundation for the debates on the concept of socially constructed childhood was initiated. Later on it was argued that childhood has always been able to find a way to express itself, and children have been active and visible individuals who created their own peer cultures by participating and contributing to the traditions and celebrations of society since the 14<sup>th</sup> century (Corsaro, 1997). Lately, in increasing number of studies, children have been depicted as influential and creative social partners of society and as individuals that contribute to the formation of the world of adults while simultaneously creating their own unique childhood culture. The purpose of this study is to understand first-year preschool education students' experiences and opinions regarding child and childhood and evaluate their beliefs and their 'image of child' from a historical perspective. The study first presents the literature about the role of the participants' beliefs and opinions in identifying the teacher they are today, or will be in the future. Then the image of the child and childhood in societies will be addressed from a historical perspective, and finally the beliefs and opinions of preschool education teacher candidates about the image of the child are discussed in terms of its importance to early childhood education.

**Methods:** This study was conducted through the qualitative research method "phenomenology". Phenomenological approach is chosen as it describes the meaning of the lived experience for individuals about a concept or a phenomenon (Creswell, 1998). Phenomenology serves as the rationale behind efforts to understand individuals by entering into their field of perception in order to see life as these individuals see it (Bruyn, 1966). The study aimed to understand the lived experiences of the participants as children and describe their perceptions regarding children and childhood. 16 preschool teacher candidates who were in their first year of an Early Childhood Teacher Education Program at a state university in Turkey participated in the study. Participants were all female coming from various parts of Anatolia region with the average age of 18. Semi-structured in-depth interviews were conducted. Some sample questions included "How would you describe your own childhood?", "How would you describe your family routines and rituals?", "Who is a child?", "How do you define the child?", "What is childhood?", "What kind of a process is childhood?", "Are there differences that set a child different from an adult; if yes, what are they?", "Who is the ideal child from your and society's viewpoint?" Questions aimed to understand teachers' own childhood experiences, image of the child

and childhood. Interviews were transcribed and analyzed using emergent, axial and open coding (Strauss & Corbin, 1998) to identify the dominant themes and patterns across the dataset. Results are categorized based on recurrent patterns in the dataset.

**Results:** Findings are presented, interpreted and discussed in light of the relevant literature under 5 sections: (1) participants' statements about their own childhood, (2) their definitions of child and childhood, (3) the adjectives they associate with childhood, (4) the presence of unique and different qualities of childhood and adulthood so as to deeply understand their image of the child, and (5) whether the participants perceive the concept of ideal child exists in their opinions and social perspectives. All of the participants speak of at least 15 years ago when they talk about their own childhood. Some of them describe the child mostly drawing on their personal memories and emotions that accompany these memories. Some of the teacher candidates described the child through statements and generalizations dominated by an adult perspective based on their own childhood experiences and significant memories. A group of teacher candidates mentioned both perspectives in their statements. When they were asked about their definitions of the child, five themes came forward. By using John Wall's (2010) classification as to the image of the child in the historical and social contexts that can be different from one another and be present in the same individual at the same time, five categories were identified. These can be listed as the following respectively; the image of the child based on the purity and innocence of human nature (bottom-up), the image of the child based on immaturity and inadequacy, the inactive and passive image of the child (top-down), image of the child based on the weaknesses and shortcomings of human nature (top-down), and finally image of the child based on creativity and activity (Childist). The themes that emerged out of participants' definition of childhood include a beautiful and miraculous period, period of purity and innocence, period of play, curiosity and discovery, period of freedom, period that requires sensitivity and protection. When asked if the concept of "ideal child" existed in their estimation or that of society, almost all of the teacher candidates spoke of an image of ideal child that exists in society. They said that the ideal child that society assumes and imposes is an obedient and well-behaved child who must behave according to the requirements of the environment it is in, does not misbehave and fulfills what is expected of it. When asked about the existence of the "ideal child" concept in their own estimation, some stated that they did not accept the description of "ideal child" imposed by the society and that the "ideal child" in their eyes is the one who, contrary to the description of society, asks questions, wonders, moves and acts freely. A few of the participants stated that they did not accept the concept of "ideal child," and that the child and childhood do not have an ideal form. Some of the participants stated that they also once adopted the same concept of "ideal child" as society, but after starting the preschool education program and reviewing their own childhood memories, their opinions on the subject changed.

**Discussion and Conclusion:** The child described by participants based on their own childhoods corresponds to the concept of child that appears in the basic assumptions of the new sociology of childhood as an influential and creative stakeholder of society, who creates its own childhood culture and contributes to the formation of the world of adults (Corsaro, 1997). Contrary to their descriptions of their own childhoods, their definitions of the child reflect a purely adult perspective and a passive and inactive child who is immature, inadequate, outside the world of adults, who needs guidance and directing. While, the participants' definitions of child and childhood presented ready-made, stereotypical responses; when they were asked to describe the child-adult difference and society's image of the child, they started to think more critically and began to question the assumptions and judgments, including their own, that they thought existed. In these questionings, they expressed the suffering, confinement and blockage of the child, which they did not touch upon in their previous statements. The participants mentioned the dominant image of an "ideal child", who is described as

obedient, well-behaved, and one who does not meddle with the lives of adults. It is suggested that unless teacher candidates come into contact with their own childhoods throughout their education, they will continue to hold certain beliefs and opinions about the image of the child imposed by the society. Therefore, it should be an important and transformative component of teacher education that preschool teacher candidates think about childhood, keep questioning, and make self-evaluations about their present images of the child and childhood by reaching back to their own childhoods.



## Exploring the Lesson Study Experience of EFL Instructors at Higher Education: A Pilot Study\*

Yükseköğretimde Görev Yapan İngilizce Okutmanlarının Ders İmecesini Deneyimlerinin Araştırılması: Pilot Çalışma

İlknur Bayram\*\*

Fatma Bıkmaz\*\*\*

### To cite this article / Atıf için:

Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2018). Exploring the lesson study experience of EFL instructors at higher education: A pilot study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 313-340. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s15m

**Abstract.** This study aims to present the findings of a pilot Lesson Study implementation at a Turkish foundation university which took place between May and June, 2016 with the participation of three EFL instructors. Since an in-depth analysis of a group of instructors was required in order to have a comprehensive understanding of how the model was implemented, what issues and challenges were experienced and what lessons were learned by participant instructors, the study was designed as a qualitative phenomenological case study. Data obtained through interviews were subsequently coded and interpreted through content analysis. Results showed that issues with Lesson Study were mainly about feelings of anxiety, workload, conceptualizing the model and performing the model; however, results also revealed that it could contribute to professional development of instructors in certain aspects such as collaborative lesson planning, delivering less teacher-fronted lessons, focusing more on students and improving time management skills.

**Keywords:** Professional development, EFL instructors, Lesson study

**Öz.** Bu çalışma Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde görev yapan üç İngilizce okutmanının katılımıyla Mayıs-Haziran 2016 tarihinde gerçekleştirilen pilot Ders İmecesini uygulamasının sonuçlarını paylaşmayı amaçlamaktadır. Ders İmecesini uygulayan okutmanların modeli nasıl uyguladıkları, uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukların neler olduğu ve modelin okutmanların mesleki gelişimlerine yansımalarının neler olduğunun araştırıldığı bu çalışma nitel ve fenomenolojik bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Görüşme yoluyla toplanan veriler kodlanmış ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Çalışmanın sonuçları okutmanların kaygı, iş yükü ve modelin anlaşılması ve uygulanması konularında zorluklarla karşılaştıklarını, ancak modelin birlikte ders planlama, öğrenci merkezli ders anlatma, öğrencilere daha çok odaklanma ve zaman yönetimi becerilerini geliştirme noktalarında okutmanların mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir model olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, İngilizce okutmanları, Ders imecesi

### Article Info

Received: July 21, 2018

Revised: November 3, 2018

Accepted: November 21, 2018

\* This paper is part of İlknur Bayram’s Phd thesis titled “Lesson study: A professional development model led by prep school English instructors” and an earlier version of it has been presented at ATEE Winter Conference 2018 at the HU University of Applied Sciences, Utrecht.

\*\* Correspondence: TED University, Turkey, e-mail: [ilknur.bayram@tedu.edu.tr](mailto:ilknur.bayram@tedu.edu.tr) ORCID: 0000-0001-8109-8051

\*\*\* Ankara University, Turkey, e-mail: [fatmahazir@gmail.com](mailto:fatmahazir@gmail.com) ORCID: 0000-0002-7156-1425

## Introduction

Educational reforms are gaining more and more importance with the advent of recent developments in science and technology, and it is a well-known fact that if we want these reforms to be put into practice in school settings across the world, we have to improve the quality of practicing teachers. Teachers play a critical role as change agents in Turkey, so the success of educational reforms is inextricably linked with how qualified they are as professionals. However, one of the main problems with teacher professional development in our country is teacher quality (Ministry of National Education [MoNE], 2017a) which results in questioning the state of pre-service and in-service training given to teachers. 2016 Teaching and Learning International Survey (TALIS) report shows that most teachers in Turkey do not participate in professional development, most probably because of their dissatisfaction with the way professional development activities are designed and delivered. When professional development opportunities offered to teachers are taken into consideration, it becomes apparent that the majority of such events are in the form of seminars, lectures and conferences (MoNE, 2017b). However, studies show that these kinds of practices do not have much impact on teacher quality and classroom practice (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010).

Teachers, upon having completed their pre-service education, feel the need to continue with their professional development. Supervisors and administrators can provide teachers with opportunities for such development to take place since these kinds of opportunities for in-service training are of utmost importance for the ongoing teacher development (Richards & Farrell, 2005). Zepeda (2012, p.xxi) defines the role of the school principal as “the point of convergence” and highlights the fact that everybody in a school reflects “the direction and motivation demonstrated by its principal”. It is, therefore, very important for the principal to support collaborative and ongoing professional learning for and with teachers. Diaz-Maggioli (2004, p.1) argues that traditional professional development efforts with top-down decision making have produced little or no positive outcomes, so it is necessary to “reposition professional development” so that it would be job-embedded and promote cooperation and shared expertise. One example of such a professional development model which is highly collaborative and job-embedded is Lesson Study.

The Lesson Study model, as suggested by Murata (2011, p.2) is “site-based, practice-oriented, collaboration-based and research-oriented” and has been in use in Japan since 1870s (Dudley, 2014). In Lesson Study, teachers work in collaboration to prepare a lesson plan, implement it in their own classrooms, observe each other’s implementation, and modify the lesson plan in light of the data they gather through their observations (Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007).

There are six main steps to be followed in Lesson Study. (1) Collaboratively planning the research lesson, (2) Seeing the research lesson in action, (3) Discussing the research lesson, (4) Revising the research lesson, (5) Teaching the new version of the research lesson, and (6) Sharing reflections about the new version of the research lesson (Fernandez & Yoshida, 2004).

Despite its popularity in Japan for quite many years, Lesson Study has become a well-known model in the west by the end of the 1990s (Cerbin, 2011). Singapore, Hong Kong, and China in the east; the US, the UK, Sweden and Canada in the west are some of the countries where Lesson Study is practiced by instructors (Dudley, 2014). To the best of the researchers’ knowledge, research on Lesson Study in Turkey dates back to 2008 (Eraslan, 2008), and its first implementation began in 2011 (Budak, Budak, Bozkurt & Kaygin, 2011).

Research conducted on Lesson Study around the world shows that the model contributes to teacher professional development in various aspects. Lewis and Tschudia (1998) argue that Lesson Study fosters teacher collaboration and improves teachers' lesson planning skills. Since the model highlights teachers' learning together (Weeks & Stepanek, 2001), it enables them to share their experiences with each other, thus paving the way for learning new skills (Cerbin, 2011). Lesson Study also enables teachers to take ownership of their professional development, fight teacher isolation and create a safe environment for teachers where they can openly discuss their ideas and practices (Lewis & Hurd, 2011).

As stated by Lewis (2000) and Fernandez and Yoshida (2004), Lesson Study encourages teachers to become reflective practitioners. Teachers gradually learn to reflect more deeply on their lessons and students with the help of the procedures in the Lesson Study model. Observing and analyzing lessons through their own reflections and their colleagues' ideas help them question and refine their beliefs about learning and teaching, which in turn benefits their professional development (Cerbin, 2011).

Research shows that Lesson Study gives teachers the opportunity to evaluate and analyze lessons from students' point of view (Lewis, 2000; Rhine, 1998; Yoshida, 1999). Teachers practicing Lesson Study state that through observations they can look at a lesson from a student's perspective and analyze their students' thinking processes.

Lesson Study is a professional development model that requires teachers to engage in research. This is reported to contribute to teacher professional development as well (Cerbin, 2011; Fernandez & Yoshida, 2004; Yoshida, 1999). Formulating a research question, collecting data to answer it and analyzing the collected data are the essential elements in Lesson Study. Teachers experiencing these steps report that they feel empowered as researchers and more competent in doing research.

Researchers such as Cerbin and Kopp (2006), Fernandez (2002), Lewis (2000), Lewis and Hurd (2011), and Yoshida and Jackson, (2011) assert that Lesson Study increases teachers' pedagogical content knowledge by helping them to design more student-focused teaching materials, try out new methods in their classes and choose content more suitable to their students' needs and interests.

In Turkey, the Lesson Study model is mostly preferred for the professional development of math and science teachers in elementary and secondary education (Baki & Arslan, 2010). Results indicate that it improves both content and pedagogical content knowledge of teachers (Akbaba Dağ, 2014; Aydoğan Yenmez, 2012; Baki, 2012). However, Lesson Study has rarely been tested out in the field of English Language Teaching (ELT) at tertiary level (Coşkun, 2017).

### **Aim and Significance of the Study**

This small-scale qualitative study aims to fill this gap by implementing Lesson Study with a group of English instructors working at a privately funded university in Turkey and exploring how the model will unfold. By exploring what will facilitate or hinder the implementation of the model may provide valuable insights into further research to be conducted about Lesson Study and its future practice in similar contexts.

Research questions guiding the study are as follows;

1. What are the perceptions of the tertiary level EFL instructors as to the issues and challenges encountered in implementing the Lesson Study model?

2. What are the perceptions of the tertiary level EFL instructors as to the skills and gains retrained from the implementation of the Lesson Study model?

## Method

### Research Design

This qualitative study aiming to “explore the inner experiences of participants” (Corbin & Strauss, 2015, p.29) was carried out as a phenomenological case study in which a group of three instructors was studied extensively. In a phenomenological study, the researchers aim to explore the meaning of the research participants’ lived experiences about a phenomenon (Hancock & Algozzine, 2006). In our case, the experiences of three instructors were analyzed to describe the essence of the Lesson Study implementation. Data were collected and used to formulate interpretations applicable to the specific case (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Yin (2014) states that case studies help us understand individuals, groups or social phenomena. In this study, three instructors working as a group went through the Lesson Study process and they were observed and interviewed while doing so. It was the researchers’ aim to explore how these instructors handled this process. This study was an exploratory, phenomenological case study because gaining a thorough understanding into instructors’ experiences about the Lesson Study practice was the researchers’ main purpose.

### Setting and Participants

The study was conducted at a foundation university in the Central Anatolia Region of Turkey. At the time of the study 73 instructors were working at the department of foreign languages serving more than 800 students. Students were taught general English at the English preparatory program before they pursued their undergraduate studies. Instructors had to teach for 20 hours a week, and in addition to their teaching workload, they had to fulfill other duties such as grading written and spoken homework, administering tests, marking them and participating in professional development sessions. Since its foundation, professional development at the university has been carried out through lectures, workshops or seminars given by outside experts two or three times a semester. The administration decides the content of these events which usually results in instructors’ specific needs going unmet. Professional development programs held at the department tend to disregard the varied needs and experiences of instructors; therefore, instructors usually complain about them.

The participants of the study were chosen through convenience sampling, namely, by choosing a group of three volunteer instructors who were available for study. Table 1 below presents information on the profile of the instructors taking part in the study.

As seen in Table 1, all instructors were females between the ages of 28 and 30. Two of them majored in ELT while one majored in English Translation and Interpretation. They all graduated from Turkish state universities ranking among the top five universities receiving ELT students. Only one of the instructors did not pursue an MA, whereas two of them were doing their MAs at the time of the study. Their teaching experiences ranged from 6 to 7 years.

**Table 1.**

*Profile of the Participants*

Participant (Pseudonyms)	Gender	Age	BA	MA	Teaching Experience
1-Ayşe	Female	30	English Language Teaching	English Language Teaching (in progress)	6 years
2-Pelit	Female	28	English Language Teaching	Curriculum Development in Education (in progress)	7 years
3-Büşra	Female	29	English Translation and Interpretation	--	6 years

**Lesson Study Implementation**

During the study, instructors carried out three Lesson Study cycles using Dudley's Lesson Study process (see Figure 1). In this process, upon determining what they wanted to improve, instructors collaboratively planned their first research lesson. Later on, one of the instructors implemented the lesson plan in her classroom while others observed the three case students very closely. These case students were previously chosen by the instructors taking their academic performance (high, average and low) and participation level into account. At the end of the research lesson, case students were also interviewed by one of the instructors to get more information about how the lesson went and how it should be improved. Two or three days after the research lesson, a post lesson discussion was held by the three instructors and necessary modifications in the lesson plan were made. As shown in Figure 1, each instructor performed one research lesson, making a total of three research lessons. In other words, three Lesson Study cycles were completed during this study. Each research lesson was conducted in the instructors' own classes. Therefore, they were implemented in different classes with different students. The first research lesson was implemented by Pelit in a class of 21 students. The second research lesson was carried out by Ayşe in a class of 18 students, and the last research lesson took place in Büşra's class with the participation of 23 students.

At the end of the last cycle when all three research lessons were implemented, instructors reviewed the cycles, analyzed their data and presented what they discovered through the Lesson Study process in an in-house ELT event to their colleagues at the university.



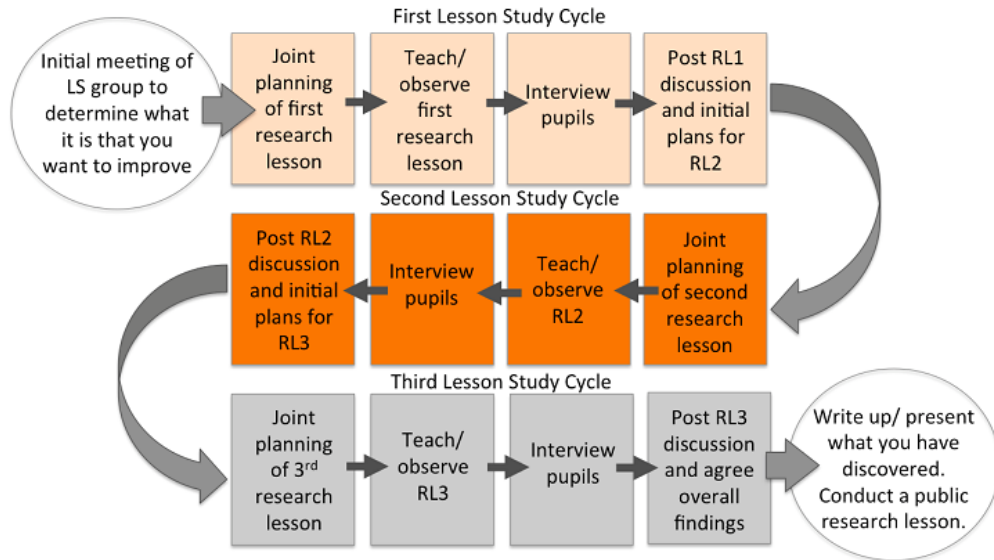


Figure 1. Dudley's Lesson Study Process (2014).

## The Case

For this particular study, the Lesson Study implementation by three EFL instructors was selected as the case. In order to examine the whole Lesson Study process seen in Figure 1 above, instructors carrying out three Lesson Study cycles were investigated. The case started after three participants were informed about the Lesson Study model by the researcher through a one-hour presentation. They started to implement the model by choosing a focus area to work on. Pelit carried out the first cycle, followed by Ayşe and Büşra. Research lessons were observed and three case students were interviewed after each research lesson. With the help of the post research lesson discussions, instructors modified their lesson plan and got ready for the next cycle. The process finished when participants analyzed the data coming from three separate research lessons and presented their findings to all of their colleagues, which was also the end of the case being studied for this research study.

## Instruments for Data Collection

Data were collected through unstructured individual interviews, a common source of data collection in case study research (Hancock & Algozzine, 2006). Interviews were conducted with research participants after each Lesson Study cycle. During the study, three one-to-one unstructured interviews with three instructors were conducted. Interviews aiming to help instructors reflect on the model in a non-threatening way were carried out by the researcher in a casual atmosphere, and they lasted almost 8 hours in total. (see Appendix A for the interview protocol)

Unstructured interviews were preferred because researchers wanted to generate as much information as possible from the instructors about their Lesson Study experience. Adapting the questions depending on the instructors' answers enabled researchers to understand instructors' experiences in a better sense. In addition, since this study was conducted as the piloting phase of the first author's PhD dissertation, unstructured interviews helped researchers refine their questions for the next phase of their study.

In addition to interviews, the necessary documents were retained to understand the current situation of professional development at the research setting. Documents such as course syllabi, lesson plans and classroom materials were gathered. All kinds of written, visual, digital and physical materials produced during the study by the participants were collected and archived by the researcher taking into account that data from those documents could furnish descriptive information, verify emerging hypotheses, and advance new categories and hypotheses (Merriam, 2009).

### Data Analysis

Data gathered in the form of interview records were first transcribed and made ready for analysis by the researcher. Transcriptions were read several times until the researcher could identify segments in the data set that were responsive to the research questions (open coding). Those units of data emerging from the data set were later assigned codes and categorized (axial coding) (Merriam, 2009) via a qualitative data analysis software. After the categories were devised, they were named in conjunction with the purpose of the study. A sample from the data coding process is presented in Table 2.

**Table 2.**  
*Sample Coding Process*

Data	Codes	Themes
<i>"Lesson Study means creating a perfect lesson plan, right?"</i>	Perfecting the lesson plan	Conceptualizing the Lesson Study Model
<i>"Isn't Lesson Study all about designing a sample lesson that can set a good example to other instructors?"</i>	An exemplary lesson	
<i>"I feel Lesson Study is a little bit like Action Research, but I'm not sure"</i>	Similar to Action Research	Workload
<i>"We have got a lot of other duties to fulfill."</i>	Job responsibilities	
<i>"This seems like too much of a work to me."</i>	Too much work	
<i>"When are we supposed to do this? During our off days?"</i>	Lack of time	
<i>"We will do a research lesson separate from our own actual lessons. Am I right?"</i>	Research lesson: not an actual lesson	Research Lesson vs Regular Lesson
<i>"I don't think we will be able to integrate a research lesson into our ongoing curriculum. We have topics to cover."</i>	Research lesson and curriculum integration	
<i>"When and where will we implement the research lesson? After our classes finish?"</i>	Research lesson: timing and logistics	

### Role of the Researcher

The researcher's role is very important and should be clearly acknowledged in qualitative studies (Corbin & Strauss, 2015). The role of the researcher in this study was that of a non-participant observer. The whole Lesson Study process was observed by the first author of this paper by paying particular attention not to take an active part in its implementation and not to affect the behavior of the participants.

Corbin and Strauss (2015, p.79) state that "observations place researchers in the center of the action where they can see as well as hear what is going on". Therefore, it is important to observe participants of a study as much as possible. The researcher observed all the meetings held by the instructors throughout the study. She also observed instructors during research lesson implementation, adding up to a total of nearly 20 hours of observation.

The researcher's main aim for observing participants was to experience the Lesson Study implementation. The instructors were observed during the meetings held in order to find a focus, prepare and analyze research lessons. Since instructors did not have any previous experience about the Lesson Study model, the researcher provided help and guidance whenever the instructors openly asked for it. As part of this study, three research lessons were conducted by the participating instructors. The researcher also observed all these research lessons unobtrusively. At the end of the Lesson Study process, instructors shared their experience about the model with a presentation delivered to all of the teaching staff at the department of foreign languages in a 50-minute talk. The researcher attended this talk and listened to instructors' presentation as well.

The second author of this paper received training in the implementation of Lesson Study at Teachers College, Columbia University. She had extensive experience in both its theory and practice and she was the supervisor of the PhD thesis from which this paper was produced. She trained the first author so that she could carry out this research project.

### **Trustworthiness and Transferability**

To achieve the trustworthiness of the findings of this study, several measures were taken. As suggested by Marshall and Rossman (2011) immersion in the setting permits the researcher to hear, see, and begin to experience reality as the participants do. Thus, the first author participated in all of the meetings and research lessons with the aim of understanding how instructors conceptualized the model and what potential benefits and challenges it had for the professional development of instructors trying out the model. This prolonged engagement (Creswell, 2013) helped the researcher gain a better understanding of the research questions this article aimed to answer. Meetings were also audio-recorded for future reference with participants' consent.

Since this study was part of a PhD thesis, the research questions, the method and data collection tools were checked by the research committee. These external audits (Creswell, 2013) served to increase the credibility of the research. In addition, findings were constantly examined by the research committee as well. Randomly chosen samples from the data set were coded by one of the members of the research committee and the agreement rate between coders were found to be %87 (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). To increase the trustworthiness of the results, participant instructors were asked to read the results section of this paper and necessary modifications were made upon their request.

Thick descriptions are known to contribute to the transferability of research studies. Creswell (2013) suggests that detailed descriptions about the setting and the participants of the study makes it easier for other researchers to decide if they can transfer the study into their own contexts. Therefore, the setting and the participants were described in a detailed way.

In addition to thick descriptions, direct quotations from all the participants were included while reporting the findings of the study so that the readers could understand the thoughts and opinions of the participants in an easier way (Patton, 2015).

### **Results**

Results will be presented under two main subtitles in line with the research questions of the study. Firstly, the perceptions of the instructors as to the issues and challenges encountered in implementing

the Lesson Study model will be discussed. Next, the perceptions of the instructors as to the skills and gains retrained from the implementation of the Lesson Study model will be reported.

### Issues and Challenges Encountered in the Implementation of Lesson Study

Content analysis of the data gathered throughout the study revealed some important findings in terms of the issues and challenges experienced by instructors engaged in Lesson Study. The emerging issues and challenges are related to *feelings of anxiety, workload, problems experienced with conceptualizing and internalizing the model, and problems experienced when performing the model.*

*Feelings of Anxiety:* One of the challenges instructors had to face was about their feelings at the beginning of the study. Although all three participant instructors volunteered to take part in the study, they were observed to be anxious about the whole process. The fear of making mistakes, having to work in a team and trying out a totally new professional development model were some of the sources of their anxiety. They stated this as follows:

*"I'm worried that we will make a mistake during this process. I mean I know it is no big deal, but I want to do everything properly because this is my first time working with a group." (Büşra)*

*"I don't know why, but I feel a little nervous. The model is great. I loved it, but I've never done such a thing before. All I did was attend conferences and seminars mostly by myself. But now it's going to be different I know." (Pelit)*

*Now that we have finished the first cycle, I feel less tense and worried. I feel like I know what is left, what we will have to do in the next cycles. (Ayşe)*

*Workload:* It was found out that workload was another challenge for the instructors. As stated earlier, participant instructors had to teach for 20 hours a week; additionally, they had other work responsibilities to carry out such as grading students' written homework, entering exam scores and attendance into student information system, carrying out extracurricular activities, and etc. It was observed that this heavy workload put a burden on instructors especially in terms of arranging meetings and allocating time to plan lessons collaboratively. The quotations below show how instructors expressed this situation:

*"We have got a lot of other duties to fulfill. You know it is not only about teaching for 20 hours a week. You do, maybe, 10 hours of other stuff as well and this leaves us with not enough time to do Lesson Study." (Ayşe)*

*"This [Lesson Study] seems like too much of a work to me. First, we have to work together. I can't go home and work on my own after work since it requires group work."(Büşra)*

*"When are we supposed to do this [plan the research lesson]? During our off days? Actually, we did so because we had no other time available to work together. I had fun while working with Ayşe and Büşra, but I wish we could have done it during work hours." (Pelit)*

*Problems Experienced with Conceptualizing and Internalizing the Model:* Instructors experienced problems with conceptualizing and internalizing the model. Before the Lesson Study began, the researcher got together with the participant instructors and introduced them to the model and told them how it was carried out around the world. Instructors were also given reference materials about the model so that they could read if the need be. Instructors' initial reactions against the model were very positive. They said they thought it was very clear and straightforward and all the process was easy to understand and follow. However, as the study progressed, it was found out that they conceptualized the model in quite different ways. The quotations below exemplify their understanding of the model;

*“Lesson Study means creating a perfect lesson plan, right? Our main aim, I suppose, should be to create a flawless lesson plan.” (Büşra)*

*“Isn’t Lesson Study all about designing a sample lesson that can set a good example to other instructors? We should do our best to teach the lesson plan as well as we can so that other instructors can watch us and see how the lesson should be conducted.” (Ayşe)*

*“I feel Lesson Study is a little bit like Action Research, but I’m not sure. I heard about Action Research in my MA courses and I know some friends who have done it before. Lesson Study sounds similar to that.” (Pelit)*

Another issue raised by the instructors about conceptualizing the model was related with the difference between a regular lesson and a research lesson. Before the first research lesson was planned and conducted, instructors kept asking each other and the researcher questions about the difference between the two. Below are some extracts from those questions and concerns;

*“We will do a research lesson separate from our own actual lessons. Am I right? I mean if it were the same with our lessons, we wouldn’t call it a research lesson, would we?” (Pelit)*

*“I don’t think we will be able to integrate a research lesson into our ongoing curriculum. We have topics to cover. I mean let’s say we have to cover page 40 next week, but I will tell my students like okey guys, in this hour we will not do the book. We will do something else.” (Ayşe)*

*“When and where will we implement the research lesson? After our classes finish? Is it going to be in the same class that we usually teach or in somewhere else? We have 6 hours a day, will we do the research lesson in the 7<sup>th</sup> hour and get the students to stay?” (Büşra)*

**Problems Experienced When Performing the Model:** Instructors also experienced some problems when performing the model. Before instructors started the first Lesson Study cycle, they had to decide what they wanted to focus on and develop a research question accordingly. This appeared to be quite a challenge for the instructors. None of the instructors had developed a research question before although they occasionally read journal articles or papers. They were familiar with the concepts of “research” and “research question”, but they had never had to write a research question on their own before. The following quotations describe the hardships faced by the instructors;

*“It’s not that I don’t know what a research question is. I can tell you when I see one, but now that we have to develop a research question of our own, I understand that it is not that easy.” (Pelit)*

*“I’m not an ELT graduate and I am not doing an MA which makes me think that I’m not the right person to come up with a research question and what makes it even more difficult is that the question needs to be about our own classes. It needs to be practical as well. I think Pelit and Ayşe will be of great help in that sense.” (Büşra)*

*“Now I remember the beginning of the Lesson Study process. I wasn’t even sure if we would ever be able to have a research question, or if it would be a decent one. But now I’m happy with it, and I think it was a good one.” (Ayşe)*

Another problem encountered by instructors during the implementation of the model was about student interviews. After each research lesson, the instructor implementing the lesson in her classroom had to interview three case students which were specifically chosen from high, average and low performing students in their class. Initially, it was observed that instructors had reservations about how necessary those interviews were. They also stated that they had no idea about how to conduct one-to-one interviews with students. They voiced their ideas in the following ways;

*“I must admit that I don’t think students will tell us something of value. They will just say ‘everything was great teacher’ because it will be me –their teacher- who is asking the questions and this will make them think that they can’t criticize.” (Ayşe)*



*"I have never done interviews with my students before. I ask them about how the lesson went at regular intervals, but it is so informal, and they usually write their comments anonymously. But now we will talk one to one. I don't know how this will work." (Büşra)*

*I think I was not good at interviewing students. While I was asking questions and listening to their answers, I couldn't stay neutral. I mean I got happy when they said something nice about the lesson, but I shouldn't have done that maybe. And I guess I was leading them to the kind of the answers I wanted to hear from them. (Pelit)*

As can be seen from the emerging results, instructors had to deal with certain problems during the implementation of the Lesson Study model. They felt anxious at the beginning of the study and they also felt nervous during times when they had to teach in front of their colleagues or when they had to express their genuine opinions about how the lesson went. Workload was another problem instructors had to overcome. Lesson Study required the active participation of instructors, so they had to allocate time for meetings and for modifying the lesson plan. This was observed to be a real challenge for instructors. Since Lesson Study was a completely new professional development model for instructors, they had difficulty in both understanding the essential elements of the model and performing the model.

### **Skills and Gains Retrained from the Implementation of Lesson Study**

In addition to issues and challenges posed by Lesson Study, results also revealed that certain lessons were learned from the implementation of the model. Among those benefits are *collaborative lesson planning, delivering less instructor-fronted lessons, focusing more on students and improving time management skills.*

*Collaborative Lesson Planning:* An important element of Lesson Study is that it requires instructors to plan a lesson collaboratively. None of the participant instructors in this study had such an experience before. Indeed, they were used to neither writing their lesson plans nor planning lessons with a group of instructors. They stated this was a valuable experience because it helped them see their colleagues' perspectives in lesson planning:

*"I have never created a lesson plan with one of my colleagues before. I ask their ideas before I conduct lessons, but it is not like working on each and every detail of a lesson plan like we did in Lesson Study. I have seen that everybody has his own way of designing a lesson and creating activities." (Büşra)*

*"Planning together was a great experience for me. I usually do not write a lesson plan because I don't have to, but this time we wrote it down and we did so all together. You know what they say 'two heads are better than one' and I realized it is so true in terms of lesson planning. If I had planned it on my own, it would never be that good." (Pelit)*

*"I think you should definitely try planning lessons with your colleagues. You will never believe in the result. When three of us sat down and planned our research lesson, it was like a flow of many valuable ideas, and I was just trying to keep them in my mind so that I could use them later on. It was just amazing." (Ayşe)*

*Delivering Less Teacher-fronted Lessons:* Another valuable experience that instructors reported they gained through Lesson Study was that it helped them deliver less teacher-fronted lessons. It was also observed by the researcher that there was a considerable difference between the way the first and the last research lesson was planned and conducted (see Appendix B for lesson plans). Through their post lesson discussions and by taking student reactions and comments into consideration, instructors tended to promote more student participation rather than teacher talk. They expressed this in the following ways;

*"I do not want to remember the first research lesson which was done by me (laughs). I especially remember one student falling almost asleep because I was talking more than I should. But then I remember Ayşe's research lesson. It*

*was very nice, with most of the students raising their hands to participate. I feel happy with the way we transformed our research lessons.” (Pelit)*

*“I think the main problem with our first research lesson was that we tried to tell everything to students, all the information in the book, assuming that this would help them learn. But as I observed students, I could see that it just did the opposite, inhibited their learning. In the next research lesson, we understood our mistake and reduced the amount of time we lectured and designed more student-led activities.” (Büşra)*

*“One thing we realized by doing Lesson Study was that as instructors, we love talking a lot. We believe that the more we talk, the more we teach and the more the students will learn in return. But Lesson Study showed us that this may not be true. We need to encourage more student participation which will foster learning. This is something we know very well in theory, but in practice Lesson Study showed us that we forget about students.” (Ayşe)*

**Focusing More on Students:** During the implementation of Lesson Study, instructors were observed to focus more on students and how they learn. At almost every stage of the process such as lesson planning, implementation and post lesson discussion, instructors tried to include the student perspective as much as they could. Putting more emphasis on students seemed to help instructors reflect back on their past practices. They expressed this in the following ways;

*“I realized that I was creating lesson plans for an empty classroom. I ignored students that much. This realization came to me while I was teaching the research lesson in my classroom. I was like ‘Oh my God. It’s not all about me. It’s about students.’ This was a turning point in my teaching career. If I were to tell you only one thing about Lesson Study, it would be this: Do not forget about the students when you plan lessons. You plan lessons for THEM not for yourself.” (Pelit)*

*“I had never observed students in a classroom before. Lesson Study enabled us to put ourselves into students’ shoes. Even simply by sitting where they sit in a classroom and listening to our colleague delivering the lesson, we could understand how students feel. This was awesome.” (Büşra)*

*“From time to time we need to remind ourselves that what is really important in teaching is student learning. When you join professional development sessions, this is what you hear all the time. But when you do Lesson Study, you SEE how important it is with your own eyes. You experience it by doing, seeing and feeling it, and this is what makes it more difficult to forget that student learning is crucial for instructors. In short, our advice to our colleagues is ‘teach less’.” (Ayşe).*

**Improving Time Management Skills:** During the Lesson Study process, instructors taught three research lessons each of which lasted 45 minutes. This appeared to improve their timing and pace as a classroom management skill since there was an observed improvement in terms of the timing and the pace between the first and the last research lesson. Below are some excerpts from instructors’ reflections;

*“Lesson Study helped me see that I don’t plan lessons for 45 minutes. I plan for way more than that. Time has always been a big challenge for me. I usually tend to extend the time as much as I want. But observers keeping track of time was solid proof that I extend a lot more than I should. An activity which was supposed to last 10 minutes lasted almost 25 minutes, and I would have never realized this if somebody hadn’t told me.” (Pelit)*

*“Seeing that Pelit had difficulty with the pacing of the lesson plan, I knew I had to be more careful in terms of timing. I usually do not track the time very rigidly in my classes, but during the research lesson I was very careful about it. And I think it made the lesson more effective.” (Büşra)*

*“The last research lesson was great in terms of timing. I think we improved ourselves in that sense. Usually we can play with the time, but this might sometimes result in ineffective lessons. Our last research lesson was a great example of how important timing is. I mean if you can manage doing everything you had planned for in 45 minutes, it is something. It makes you feel good and leaves you with a feeling of achievement. I think it also gives the students a great message, that you are organized and in control of everything as an instructor. The first research lesson was a bit disorganized in that sense and Pelit had to rush it a bit through the end.” (Ayşe)*

Results presented above show that instructors practicing Lesson Study developed various skills and made important gains when their professional development is concerned. For instance, instructors reported that joint planning of research lessons enabled them to adopt a broader perspective into how they should plan lessons. They also reported that their research lessons tended to be less teacher-oriented and they were pleased with the high level of student participation in the second and final research lessons. In addition, Lesson Study was a great opportunity for instructors to focus more on students and their experiences during a lesson. Instructors' timing and pacing of the research lessons also showed improvement during the Lesson Study process.

### Discussion

Results of the study indicate that instructors can lead and direct their own professional development if provided with a suitable model and enough administrative and collegial support. At the university where this study was conducted, professional development has been done through traditional methods. This was the first time a teacher-led continuous professional development model was tried out by instructors working at the department of foreign languages. The pilot implementation of the Lesson Study model showed that it poses certain issues and challenges for instructors working at tertiary level. However, it increases teacher motivation and raises their awareness about classroom practice.

Challenges such as feelings of anxiety and workload might be handled through collegial and institutional support. It was observed that at the initial stages of the study, instructors were worried and in need of emotional support. The fact that the model was totally new to them and they had never worked as a group before appeared to be the underlying reasons for their anxiety. But as soon as they completed the first cycle, their concerns seemed to diminish and they seemed to enjoy the process more. The fact that they had never actively participated in professional development activities before might have also caused them to become nervous. In their previous experiences, all they had to do during a professional development seminar was to sit and answer a few questions. However, in Lesson Study they were active all the time and had to carry out the model, taking all the responsibility. This was challenging, but as literature on visionary professional development models suggests professional development should be "a job-embedded commitment" for teachers (Diaz-Maggioli, 2004, p.5).

It should also be noted that instructors performing Lesson Study had to allocate time for meetings and planning lessons together, but since they had teaching and other job-related responsibilities, it was difficult for them to arrange a time slot during which everybody in the group would be available to work together. In such cases, instructors sacrificed their off days to meet and plan. Our findings about lack of time and workload are in line with the findings of similar studies (Bütün, 2015; Erbilgin, 2013; Gök, 2016; Howell & Saye, 2016; Ono & Ferrira, 2010).

Lesson Study has recently begun to be implemented in Turkey, and it is especially new for EFL instructors working at universities. It is therefore understandable that conceptualizing the model and its main elements requires time and practice. Instructors participating in this study had different ideas about what Lesson Study is and what it aims to help instructors achieve. Two of them were in the opinion that it is mostly about lesson planning and lesson design. This finding of the study needs to be interpreted with caution because as rightly pointed out by Lewis and Hurd (2011, p.91) "it is natural to reshape a new idea, such as Lesson Study, into a familiar mold, such as lesson planning", but "...Lesson Study is not about perfecting lesson plans" and research lesson is not a demonstration lesson." [Lesson Study] is about creating a system in which instructors actively learn from one another, from the curriculum and from student thinking."

Lesson Study might be considered as a form of action research which starts with a research question and which is followed by data collection in the form of observations and student interviews. For the participants of this study, developing a research question and interviewing students were considered as the demanding elements of the model. Although two of the instructors were pursuing their MAs at the time of the study, they had never developed a research question or interviewed someone before. They tried to deal with this difficulty by asking for help from the researcher and from their colleagues. In their view, research was supposed to be academic and academic meant “*theory*”. For this reason, they had difficulty in making the link between their classroom practices and doing research. In such cases, a more knowledgeable instructor who has done some sort of classroom research might offer valuable insights. It might also be argued that pre-service and in-service instructor training programs should be designed by taking this specific need into consideration. If we want our instructors to be engaged in research-related activities, we need to equip them with these necessary skills during their education. As suggested by Darling-Hammond & McLaughlin (1995), it is important to provide teachers with the necessary support mechanisms so that they can improve themselves as professionals.

Similar to Howell and Saye’s (2016) findings, our Lesson Study research revealed that collaborative lesson planning have positive implications for teacher professional development. Instructors in this study stated that they benefited a lot from this component of the model. With the help of their discussions, ideas and reflections during the lesson planning process, they created a lesson plan in such a way that they believe they couldn’t have done by themselves. If done continuously, this might have a positive effect on instructors’ lesson planning skills because it creates room for sharing ideas, offering suggestions and looking at basic classroom activities from different perspectives.

As stated by instructors in our study and demonstrated by research results (Lewis, 2000; Rhine, 1998; Yoshida, 1999), Lesson Study enabled them to lecture less in class and let the students take the lead more often than normal. This was considered as a positive effect of the model. Instructors reflecting on their past experiences admitted that they might sometimes forget about students and try to cover what is in the book. Lesson Study might, therefore, reinforce the idea that teaching is more about student learning than it is about teaching.

In terms of classroom management, instructors felt that they started to do better in terms of timing. In the first research lesson, timing and pace was observed to be a big issue for them because they included in their lesson plan more material than could be covered within 45 minutes. However, in the last cycle of the Lesson Study, timing of the activities was as precise as possible. Our observations have shown that this might have positive effects on instructors’ classroom management skills in the long run. Studies also confirm our findings regarding the fact that Lesson Study enables instructors to manage their classes more effectively in terms of timing and student engagement (Aydoğan Yenmez, 2012; Bütün, 2015; Erbilgin, 2013; Kanbolat, 2015; Lewis & Hurd, 2011).

### **Conclusion and Implications**

As stated earlier, the research was conducted to try out Lesson Study with EFL instructors at higher education and explore the possible issues and benefits of the model. The results of the study highlighted that Lesson Study is not free of challenges. The challenges waiting for instructors engaged in Lesson Study are mainly related with instructors’ feelings, workload, understanding the model and its main components, and performing some research related components of the model such as conducting student interviews and developing research questions.

As I observed the whole process as the researcher, I have seen that there were two key support mechanisms in place to help instructors deal with the challenges of Lesson Study. One was *collegial support* and the other was *institutional support*. In times of hopelessness and despair, one person in the group would cheer the others up and motivate them not to give up by encouraging them to move forward. The administrator was also a motivating factor. By asking instructors about the progress they have made and the results of their study, she lifted their mood. She would offer them emotional and administrative support in any way that she could. She showed that she valued their effort. This seemed to motivate the instructors very much. To give an example for administrative support, the administration had to find two substitute instructors so that the two participant instructors could join research lessons as observers. This was an instance where the university offered unconditional help and support to the instructors. Therefore, it should be kept in mind that these two support mechanisms facilitate the implementation of Lesson Study to a great extent.

A more knowledgeable colleague who have experience in Lesson Study might act as a facilitator and help instructors understand the model, develop better research questions and so on. Results of this study showed that instructors needed to be trained to conduct student interviews in a more objective and professional manner. This obstacle might be overcome through mini training sessions which will be organized before instructors start the Lesson Study process.

Time devoted to conducting the Lesson Study model might have been insufficient, and this might be the main reason why participants complained about their workload. The implementation of the model might be extended to one academic semester or even a year.

It was concluded that the participants of the study had difficulty understanding the model and what its main premises are. This might have resulted from the fact that the information provided to them regarding the model were not sufficient. Therefore, ultimate care must be taken to inform the instructors about the model in a detailed way. This might be organized not as a one-off presentation but as a series of sessions where teachers could learn and ask questions about the model and its sample implementations.

It was also concluded that the Lesson Study model also benefitted instructors in quite important aspects such as planning lessons together, delivering less traditional teacher-fronted lessons, focusing more on students and improving time management skills. Findings of the study leads us to the conclusion that Lesson Study is a very rewarding professional development model compared to traditional models which mostly do not require the active participation of instructors. Schools planning to modify their perspective on professional development might consider adopting or integrating it into their professional development activities. Lesson Study can be introduced to the instructors by a pioneer instructor who might volunteer to try it out with his friends. The implementation of the model should not be rushed and instructors must take their time to experiment with it. A more knowledgeable instructor or necessary resources should be there to offer help to instructors when questions about how to implement the model or how to develop research questions arise.

Lesson Study might positively affect student learning if instructors consistently take part in it over a long period of time. The model encourages instructors to think more deeply about how and why students learn, which improves their teaching practices and help them become better reflective practitioners of their own teaching.

Group work seem to be the main element of Lesson Study that encourages instructors to reflect on and question their long-held beliefs and practices. This leads us to believe that rather than professional



development practices that can be put into practice individually, it would be a good idea to encourage instructors to take part in collaborative forms of professional development.

### **Limitations**

Since this study is a qualitative study conducted with a group of three instructors, its results cannot be generalized to wider populations. Data for this study came only from interviews. Not being able to use data from multiple sources might have hindered the researchers from understanding the case studied in a more comprehensive way. This research was conducted as the piloting phase of a doctoral dissertation. This might have affected the instructors' opinion about the Lesson Study model.

## References

- Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama*. (Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Aydoğan Yenmez, A. (2012). *An investigation of in-service secondary mathematics teachers' evolving knowledge through professional development activities based on modeling perspective*. (Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Baki, M., & Arslan, S. (2010). Ders İmecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersinin planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 209-229.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7, 548-556.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, İ., & Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *New World Sciences Academy*, 6(2), 1606-1617.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167.
- Cerbin, B. (2011). *Lesson study. Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Virginia: Stylus Publishing.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250– 257.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. (4<sup>th</sup> ed.). Los Angeles: Sage.
- Coşkun, A. (2017). The application of lesson study in teaching English as a foreign language. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 151-162.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher centered professional development*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from <http://lessonstudy.co.uk/wpcontent/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey? *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 62-67.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Gök, S. Ö. (2016). Lesson study in ELT. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.

- Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Howell, J. B., & Saye, J. W. (2016). Using lesson study to develop a shared professional teaching knowledge culture among 4<sup>th</sup> grade social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2016) 25-37.
- Kanbolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imcesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. Paper presented at Special Interest Group on Research in Mathematics Education at American Educational Research Association New Orleans, LA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444972.pdf>
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *Improving Schools*, 2(1), 48-56.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Merriam, B. S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: Sage.
- Ministry of National Education (MONE), (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi*. 2017-2023. Retrieved from [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf).
- Ministry of National Education (MONE), (2017b). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü: Hizmet içi eğitim planları*. Retrieved from [http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=28](http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28).
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C., Hart, A. Alston & A. Murata (Ed.). *Lesson study research and practice in mathematics education*. New York: Springer.
- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30, 59-74.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4<sup>th</sup> ed.). Los Angeles: Sage.
- Rhine, S. (1998). The role of research and teachers' knowledge base in professional development. *Educational Researcher*, 27(5), 27-31.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C., (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS), (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Weeks, D.J., & Stepanek, J. (2001). Lesson study: Teachers learning together. *Northwest Teacher*, 2(2).
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan*. (Doktora Tezi). University of Chicago, Illinois.
- Yoshida, M., & Jackson, W. C. (2011). Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. L. C., Hart, A. Alston ve A. Murata (Ed.). *Lesson study research and practice in mathematics education*. New York: Springer.

Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works*. New York: Routledge.

#### **Authors**

Ilknur Bayram (Phd) is a Curriculum and Instruction Specialist at TED University, Center for Teaching and Learning. Her research interests are curriculum design and evaluation, lesson study and professional development.

Fatma Bıkmaz is a Professor of Curriculum and Instruction and Dean of Faculty of Education at Ankara University. Her research interests are teacher education, teacher professional development, and curriculum development trends.

#### **Contact**

[ilknur.bayram@tedu.edu.tr](mailto:ilknur.bayram@tedu.edu.tr)

[fatmahazir@gmail.com](mailto:fatmahazir@gmail.com)

## Appendices

### Appendix A: Interview Schedule

**Interviewer:**

**Interviewee:**

**Date:**

**Time:**

**Lesson Study Cycle:**

Dear ...,

As part of my PhD dissertation, I am conducting research on the Lesson Study model and how it is perceived by EFL instructors working at a Turkish foundation university. I would like to chat with you about your experiences with the model. I do this to better understand what you went through while implementing the Lesson Study model.

You and the other two teachers in the group are the participants of the piloting phase of the Lesson Study model, so your genuine ideas are very valuable to me as a researcher.

I believe this pilot study will help me a lot in the implementation of the actual research project.

You can stop the interview whenever you like. I just want you to reflect on your experience with the help of my questions and our conversation. Let me begin if you are ready.

Let's talk about the first cycle of the Lesson Study implementation.

### Possible questions to ask:

What did you do?

How did you feel?

What went well? What didn't go so well?

What would you do differently if you did the same cycle again?

Thank you for your time.



## Appendix B: Lesson Plans

### LESSON PLAN 1

**Research Question:** We have observed that our students have difficulty in understanding the meaning of the words from context. They are dependent on dictionaries a lot while reading. Thus, this lesson plan has been designed to increase students' awareness on using contextual clues to be able to get the meaning of words from context. For this purpose, we are planning to replace the unknown words with *nonsense ones* in a text to guarantee that students use contextual clues to discover the meaning of these words.

**“How do nonsense words help students understand the meaning of unknown words by using the contextual clues in a context?”**

**Outcome:** Students will be able to identify contextual clues in a reading text.

Materials:	Hand-outs-projection device-computer-white board	Observation Notes
<b>Introduction:</b> 10 mins	<p>Teacher makes groups of four. Then s/he clicks on the Kahoot link to have students play the prepared game as a warm-up. In this game there are sentences containing nonsense words. Students are required to find the substitutions of the nonsense words by focusing on the contextual clues given. For this, they will also be provided with three options. In case of technical problems, as a Plan B, each group is given a set of papers in different colors and a board marker. Then students are shown some slides with a sentence containing a nonsense word. Students are required to find the substitution of the nonsense word by focusing on the contextual clues. For this, they will also be provided with three options. After they see each sentence, they will have thirty seconds to answer. They are supposed to write their answers on the paper. When the time is up, the students show their answers. Groups get a point for each correct answer. The group that gets the most points will win and get a prize.</p> <p>At the end of the game, the teacher asks the winner group some critical questions, such as “How did you answer each question?”, “Do you have any techniques?” or “What helped you decide on the correct answer?” The teacher does not comment on their answers.</p>	
<b>Development:</b> 17-20 mins	<p>Teacher gets SS to work in pairs and gives each pair a story and a helpful grid chart. The story includes some unknown words for the SS to figure out their meaning thanks to contextual clues and then fill in the chart with their pairs. After students finish the task, the teacher gets the answers from the class and make them realize the use of contextual clues to guess the meaning of a word. Then to make the students recognize the contextual clues in a broader sense, the teacher presents a chart with various examples to show the categories of contextual clues.</p>	
<b>Practice:</b> 10 mins.	<p>Teacher gives students the rest of the story with some multiple choice questions. In each question, a word is underlined and the SS are required to guess the meaning of the underlined word and choose the best option by using the context clues in the story. The teacher gets the answers from the class and gives feedback. For reinforcement, students will also be given two Toefl-like passages and questions to test the use of contextual clues.</p>	
<b>Closure</b> 5 mins.	<p>The teacher asks some guided questions to wrap up the lesson</p>	

\*Changes in Lesson Plan 2 and 3 are indicated in red.

### LESSON PLAN 2

**Research Question:** We have observed that our students have difficulty in understanding the meaning of the words from context. They are dependent on dictionaries a lot while reading. Thus, this lesson plan has been designed to increase students' awareness on using contextual clues to be able to get the meaning of words from context. For this purpose, we are planning to replace the unknown words with *nonsense ones* in a text to guarantee that students use contextual clues to discover the meaning of these words.

**“How do nonsense words help students understand the meaning of unknown words by using the contextual clues in a context?”**

**Outcome:** Students will be able to identify contextual clues in a reading text.

Materials:	Hand-outs-projection device-computer-white board	Anticipated Student Behavior	Observed Student Behavior
<b>Introduction:</b> 10/12 mins	Teacher makes groups of four. Each group is given a set of papers in different colors and a board marker. While the instructions are given, the teacher uses some nonsense words instead of “sit” (foosh) and “boardmarker”(zing-a-zung). Students are expected to pay attention to these words. Then students are shown some slides with sentences containing nonsense words. Students are required to find the substitution of the nonsense words by focusing on the contextual clues. For this, they will also be provided with three options. After they see each sentence, they will have thirty seconds to answer. They are supposed to write their answers on the given piece of colored paper. When the time is up, the students show their answers. Groups get a point for each correct answer. The group that gets the most points will win and get a prize. At the end of the game, the teacher asks the winner group some critical questions, such as “How did you answer each question?”, “Do you have any techniques?” or ”What helped you decide on the correct answer?” The teacher does not comment on their answers.		
<b>Development:</b> 10 mins  7/8 mins	Teacher gets SS to work in pairs and gives each pair a story and a helpful grid chart. The story includes some unknown words for the SS to figure out their meaning thanks to contextual clues and then fill in the chart with their pairs. After students finish the task, the teacher gets the answers from the class and makes them realize the use of contextual clues to guess the meaning of nonsense words while giving feedback. Then to make the students realize the contextual clues in a broader sense, the teacher makes the students work in pairs and study on a list of how to guess the meaning of unknown words from the context. When they are finished with their lists, the teacher picks 2 students from different pairs and makes them write their lists on the board. While these students write their lists on the board, the teacher makes sure that other students compare their lists with these ones and check their own lists. After that, she shows her own list as an alternative. That would be the way that the teacher presents “the strategies of finding contextual clues”.		
<b>Practice &amp; Closure:</b> 10 mins.	Teacher gives students the rest of the story with some multiple choice questions. In each question, a word is underlined and the SS are required to guess the meaning of the underlined word and choose the best option by using the contextual clues in the story. The teacher gets the answers from the class and does not give feedback yet. Then, she asks the students to circle the contextual clues that help them to guess the meanings of the unknown words in the text and make a list of them. Then, the teacher gives them feedback while showing the list. As an assignment, students will also be given two Toefl-like passages and questions to test the use of contextual clues.		

### LESSON PLAN 3

**Research Question:** We have observed that our students have difficulty in understanding the meaning of the words from context. They are dependent on dictionaries a lot while reading. Thus, this lesson plan has been designed to increase students' awareness on using contextual clues to be able to get the meaning of words from context. For this purpose, we are planning to replace the unknown words with *nonsense ones* in a text to guarantee that students use contextual clues to discover the meaning of these words.

**“How do nonsense words help students understand the meaning of unknown words by using the contextual clues in a context?”**

**Outcome:** Students will be able to identify contextual clues in a reading text.

Materials:	Hand-outs-projection device-computer-white board	Anticipated Student Behavior	Observed Student Behavior
<b>Introduction:</b> 10/12 mins	<p>Teacher makes groups of four. Each group is given a set of papers in different colors and a board marker. While the instructions are given, the teacher uses some nonsense words instead of “sit” (foosh) and “boardmarker”(zing-a-zung). Students are expected to pay attention to these words. Then students are shown some slides with sentences containing nonsense words (<b>PPT1</b>). Students are required to find the substitution of the nonsense words by focusing on the contextual clues. For this, they will also be provided with three options. After they see each sentence, they will have twenty seconds to answer. They are supposed to write their answers on the given piece of colored paper. When the time is up, the students show their answers. Groups get a point for each correct answer. The group that gets the most points will win and get a prize.</p> <p>At the end of the game, the teacher asks the winner group some critical questions, such as “How did you answer each question?”, “Do you have any techniques?” or “What helped you decide on the correct answer?”</p> <p>The teacher does not comment on their answers.</p>		
<b>Development:</b> 10 mins  7/8 mins	<p>Teacher gets SS to work in pairs and gives each pair a story and a helpful grid chart (<b>PPT2</b>). The story includes some unknown words for the SS to figure out their meaning thanks to contextual clues and then fill in the chart with their pairs. After students finish the task, the teacher gets the answers from the class and makes them realize the use of contextual clues to guess the meaning of nonsense words while giving feedback.</p> <p>Teacher gives students the rest of the story with some multiple choice questions (<b>PPT3</b>). In each question, a word is underlined and the SS are required to guess the meaning of the underlined word and choose the best option by using the contextual clues in the story. They are also required to circle the contextual clues that help them to guess the meanings of the unknown words in the text. The teacher gets the answers from the class and gives feedback.</p>		
<b>Practice &amp; Closure:</b> 10 mins.	<p>Then to make the students realize the contextual clues in a broader sense, the teacher makes the students work in pairs and study on a list of how to guess the meaning of unknown words from the context (<b>PPT4</b>). When they are finished with their lists, the teacher shows her own list as an alternative and makes sure that other students compare their lists with this one. That would be the way that the teacher presents “the strategies of guessing words from context”.</p>		

SAMPLES FROM PPT1

## SENTENCE 1

- ▶ The delightful punton of the food cooking in the kitchen made my mouth water.
- ▶ **Smell**
- ▶ **Color**
- ▶ **Wealth**

## SENTENCE 2

- ▶ Marcia is a compler player, it's her first day of practice.
- ▶ **skilled**
- ▶ **professional**
- ▶ **beginner**

SAMPLES FROM PPT2

- Your friend Ryan has moved to a new country and is learning a new language. Read what he wrote in his diary. Then work in pairs and pay special attention to the underlined words. To figure out their meanings, complete the grid chart.

Dear Diary,

I overslept this morning. When I woke up, I felt hungry. However, I didn't have much time, so I had to eat a bowl of poof-poofs, e.g. Kellogg's very quickly, and I left home. Then I noticed that it was raining heavily and I didn't have my umbrella with me, so I ran to the bus stop and I got a little wet. While I was waiting there, a car splashed water all over me. Unfortunately, I got completely zashed-covered in water. After that, I took the bus. When I got to school, I realized I had forgotten my zilgping and my essay. Our teacher Ms. Jutzi is usually a very zoosh woman, but unluckily today she was very moody and aggressive, so she didn't let me bring my assignment the other day. Although everything went wrong since morning, I still tried to keep calm, but I didn't know that it was just the beginning of the worst day I had ever had.

Word	What do you think it means?	What helps you find the meaning?
Poof-poofs	A kind of food at breakfast	"e.g. Kelloggs", "Eat", "bowl" and "in the morning"

Grid Chart

Word	What do you think it means?	What helps you find the meaning?
Zashed	Getting wet	"splashed water" "covered water"
Zilgping	Homework, or assignment	"and" "my essay" "had forgotten"
Zoosh	Nice, kind	"but", "moody" "aggressive"



PPT3

Now Practice...

- Read the rest of the story below and choose the words that best replace the underlined words. **Underline the contextual clues twice.**
- ...After school, some friends and I wanted to chill out and decided to play plingming<sup>1</sup>, a game played on ice with a stick. It was a new game I had just started to learn, so I was quite excited about it. At first, everything seemed fine, but at the end of the game they scored 9 points and we only scored 2 points, so we were all zoiters<sup>2</sup> - in other words, we were failures! We were sad but there was nothing to do. While we were heading towards the bazingas<sup>3</sup>, or locker rooms, to change, I slipped suddenly and fell on the rink. Unfortunately, I hit my head on the floor and nacrugged<sup>4</sup> - became unconscious. That was still not the end of my tragedy. Later I learnt that the rampusse<sup>5</sup> that was getting me to hospital got hit by a truck on the way. It took 5 days for me to recover. After the hospital, as I was lying on my bed, I woke up covered in sweat. Ferdytaronly<sup>6</sup>, i.e. luckily, that was all just a nightmare.

THE WORD FILE “MULTIPLE CHOICE”

A) Read the rest of the story below and choose the words that best replace the underlined words. **Underline the contextual clues twice.**

...After school, some friends and I wanted to chill out and decided to play plingming<sup>1</sup>, a game played on ice with a stick. It was a new game I had just started to learn, so I was quite excited about it. At first, everything seemed fine, but at the end of the game they scored 9 points and we only scored 2 points, so we were all zoiters<sup>2</sup> - in other words, we were failures! We were sad but there was nothing to do. While we were heading towards the bazingas<sup>3</sup>, or locker rooms, to change, I slipped suddenly and fell on the rink. Unfortunately, I hit my head on the floor and nacrugged<sup>4</sup> - became unconscious. That was still not the end of my tragedy. Later I learnt that the rampusse<sup>5</sup> that was getting me to hospital got hit by a truck on the way. It took five days for me to recover. After the hospital, as I was lying on the bed in the hospital, I woke up covered in sweat. Ferdytaronly<sup>6</sup>, i.e. luckily, that was all just a nightmare.

1) The word “plingming” means a) soccer    b) curling    c) baseball
2) The word “zoiters” means a) winners    b) achievers    c) losers
3) The word “bazingas” means a) changing rooms    b) restroom    c) bathroom
4) The word “nacrugged” means a) bled    b) fainted    c) scratched
5) The word “rampusse” means a) tram    b) wagon    c) ambulance
6) The word “ferdytaronly” means a) unfortunately    b) apparently    c) gratefully

SAMPLES FROM PPT4

He is a student of mine and he doesn't know how to guess unknown words in a text.  
Could you HELP him?



I don't know where to start and what to do the next.

**Can you write your own steps for me?**


My Steps on How to Find Unknown Words in a Text

STEP 1

STEP 2

STEP 3

My Steps...



1. Find the unknown word in the passage.
2. Read the sentence that has the unknown word carefully.
3. Read the following sentence, too.  
(Sometimes you may need to read the previous ones as well)
4. Look for context clues(key words) to help you understand the meaning.

AND GUESS... 😊

## Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme\*

Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis

İshak Kozikoğlu\*\*

Nuray Senemoğlu\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırma; İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde mesleğe yeni başlayan 33 aday öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğretimi planlama ve uygulamada, sınıf yönetiminde, toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyumda, meslektaş, yönetici, veli ve rehber (danışman) öğretmenle ilişkilerde ve okulun fiziki altyapı eksikliklerinden kaynaklı çeşitli güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında en çok karşılaştıkları güçlük durumları dikkate alınarak mevcut hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve adaylık eğitimi programlarının gözden geçirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aday öğretmen, mesleğe yeni başlayan öğretmen, öğretmenliğin ilk yılı, karşılaşılan güçlükler

**Abstract.** The purpose of this study is to determine the challenges faced by novice teachers in their first year of profession. This research was conducted with 33 novice teachers working in Istanbul, Konya, Gaziantep and Van provinces. Research data were obtained using semi-structured interview form developed by the researchers. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis techniques were used. As a result of the research, it was found that the novice teachers faced various challenges in teaching planning and implementation, classroom management, relations with society and adaptation to the physical environment, relations with colleagues, administrators, parents, and mentor teachers and the lack of physical infrastructure of the school in the first year of the profession. Existing pre-service teacher education and induction programs should be revised taking into account the challenges that novice teachers most frequently encounter during the first year of the profession.

**Keywords:** Novice teacher, beginning teacher, first year in teaching, challenges

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.06.2018

Düzeltilme Tarihi: 10.08.2018

Kabul Tarihi: 25.11.2018

\* Bu çalışma, ilk yazarın “Öğretimin ilk yılı: Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, email: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3772-4179

\*\*\* Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, e-mail: n.senem@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9657-0339

## Giriş

Toplumsal yapılanmanın en temel öğelerinden biri olan eğitim, toplumdaki diğer yapılarla etkileşim içerisinde olduğu için toplumdaki diğer yapılardaki değişimler eğitimi etkilediği gibi, eğitim aracılığıyla toplumdaki diğer yapılarda istenen yönde değişim sağlanabilir. Eğitim yoluyla bireylere ekonominin ihtiyaç duyduğu ve toplumda yetiştirilmek istenen insan tipindeki özellikler kazandırılabilir. Dolayısıyla eğitimin toplumsal, kültürel, ekonomik ve bireysel işlevleri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin kendisinden beklenen bu işlevleri yerine getirebilmesi, büyük ölçüde eğitimi işlevsel kılabacak öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Senemoğlu, 1990). Öğretmen niteliğinin artırılması, nitelikli hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yanı sıra özellikle mesleğin ilk yıllarında ve sonraki süreçte öğretmenlere gerekli desteğin sunulmasına bağlıdır.

Mesleğin ilk yılındaki öğretmenler, gerçekte nasıl öğreteceklerini ilk yıl sınıfa girdiklerinde öğrenmektedir (Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, her ne kadar nitelikli bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi almış olsalar bile, aslında gerçek sorunlarla mesleğe başladıklarında karşılaştıkları için mesleğin ilk yılında uyum sorunlarının yaşanılması kaçınılmazdır (Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004). Mesleğin ilk yılları bir öğretmenin mesleki kariyerinde en çok güçlük yaşanan yıllar olarak bilinmektedir (Feiman-Nemser, 2003; Hammond, 2005). Bu nedenle dünyada, mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasında mesleği bırakma oranları oldukça yüksektir (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014).

## Öğretmenlikte İlk Yıl

Öğretmenlik mesleğine giriş olarak bilinen öğretimin ilk yılı “başarma veya kırılma zamanı” olarak görülmektedir. Mesleğe yeni başlayanlar için öğretmenlik mesleğine geçiş zorlu olabilir (Eaton ve Sisson, 2008). Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri ilk yılda ya farklı bir okula geçiş yapmakta ya da mesleği bırakmaktadır (Smith ve Ingersoll, 2004); ilk beş yılda ise yaklaşık olarak yarısı mesleği bırakmaktadır (Eaton ve Sisson, 2008). Bu rakamlar oldukça yüksektir ve endişe edilmesi gereken bir durumdur. Türkiye’de ekonomik sebeplerden dolayı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe bırakma oranları bu kadar yüksek değildir, fakat her ne kadar artık sözleşmeli öğretmenlikle beraber öğretmenlerin atandığı yerde en az 5 yıl kalma durumu olsa da bu düzenlemeden önce öğretmen atamasının en çok yapıldığı Doğu ve Güney Doğu illerinde önemli ölçüde öğretmen değişiminin olduğu bilinmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009). MEB tarafından sağlanan verilere göre, 2016 yılında isteğe bağlı veya özür grubundan iller arası yer değiştirmeye bağlı oluşan ayrılan öğretmen oranları Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde sırasıyla % 18,4; %14,7 ve % 13,0 olarak belirlenmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında ciddi güçlüklerle karşılaştıklarının en önemli göstergesidir.

Öğretmenliğin ilk yılı, bir öğretmenin mesleki kariyerinde kendisinden önceki ve sonraki dönemlerden farklı olan özel bir dönemdir (Feiman-Nemser, 2003). Mesleğin ilk yılında edinilen yaşantılar ve karşılaşılan güçlükler öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilir, fakat nerede olursa olsun karşılaşılan ortak güçlükler vardır (Hammond, 2005). Bu durumda, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleğin ilk yılı bir uyum, öğretmeyi öğrenme ve mücadele süreci olarak değerlendirilebilir.

Hemen hemen her öğretmen, sınıfta öğrencilerle baş başa kaldığı meslekteki ilk günü hatırlamaktadır. O ana kadar öğretmen, yıllarca hizmet öncesi eğitim almıştır. Okumalar, gözlemler, ders planları ve uygulamalar yapmıştır. Fakat buna rağmen gerçek bir sınıf ortamında öğrencilerle baş başa kalmak onu endişelendirmektedir. Ne yapmalıyım? Bu ilk yılı nasıl geçirmeliyim? Bugüne kadar öğrendiklerimi nasıl uygulayım? Öğrencileri yönetebilecek miyim? Öğrenciler ve ailelerle iletişim kurabilecek miyim?



Meslektaşlarımla iyi ilişkiler kurabilecek miyim? Hata yapmam durumunda nelerle karşılaşırım? gibi birçok soru zihninde yanıt beklemektedir. Aslında bu kaygıları mesleğe yeni başlayan neredeyse bütün öğretmenler taşımaktadır. Mesleğe yeni başlayan hiçbir öğretmen, ilk yılında beklentileriyle tam olarak aynı durumlarla karşılaşmamıştır veya yaşadığı güçlüklerle nasıl başa çıkacağını tam olarak bilememektedir (Wyatt ve White, 2007). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenliğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine ve bu bulgular ışığında onların bu süreçte güçlüklerin üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin çözüm yolları geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenliğin ilk yıllarının zorlu geçtiği alanyazında vurgulanmıştır. Öğretmenliğin ilk yılı zorlu olduğu kadar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere nasıl destek sağlanacağını belirlemek de o denli zordur (Moir, 1999). Bu durumda, ilgili paydaşlarla işbirliği sağlanarak adaylık eğitimi programları yeniden düzenlenebilir (Bush, 1983). Eğitim politikalarını belirleyenlerin çoğu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için adaylık eğitimi programları çoğunlukla aday öğretmenlere kısa süreli destek sağlamaya yöneliktir. Bu durumda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olabilmek için mesleğin ilk yılı “öğretmeyi öğrenme” süreci olarak görülmeli ve gerekli profesyonel destek sağlanmalıdır (Feiman-Nemser, 2003).

Adaylık döneminin bir kültürlenme süreci olarak görülmesi, çalışma koşulları ve okul kültürünün mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarının karakterini, kalitesini ve sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, okul yönetimi ve kültürünün yeni öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve meslekteki uygulamaları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uygun olanakların sağlanması ve tecrübeli öğretmenlerle işbirliği yapmalarının desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğer öğretmenlik mesleğini önemsiyorsak, öğretmenler arasında öğrenmeye dönük profesyonel paylaşım kültürü oluşturulmalıdır. Eğer öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları karşılanırsa, yeni başlayan öğretmenler potansiyellerini maksimum düzeyde kullanabilirler (Feiman-Nemser, 2003). Dolayısıyla, öğretmenliğin ilk yılının beraberinde getirdiği güçlükler ve öğretmenlerin mesleki yaşamı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması gerektiği görülmektedir.

Başarılı bir başlangıç, hem öğretmenin kariyeri hem de öğrencilerin eğitimi için kritik öneme sahiptir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen başaramadığında, herkes kaybeder. Yeni başlayanların mesleği bırakmaları okul programlarını, öğrencileri, yöneticileri, politikacıları olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başarısı herkesin üzerinde düşünmesi gereken bir durum olmalıdır (Barbara ve Grady, 2007, s.2). Bu nedenle bu alanda yapılacak olan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik Türkiye’de (Akdağ, 2014; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Erdemir, 2007; Gergin, 2010; Gömleksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner, 2010; Gülay ve Altun, 2017; Korkmaz, 1999; Korkmaz ve diğerleri, 2004; Kozikoğlu, 2017; Özpinar ve Sarpkaya, 2010; Öztürk, 2008; Sarı ve Altun, 2015; Sezer, 2017; Taneri ve Ok, 2014; Toker-Gökçe, 2013; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yıldırım, Kurtdede-Fidan ve Ergün, 2017; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) ve yurtdışında (Britt, 1997; Cantú ve Martínez, 2006; Dickson ve diğerleri, 2014; Fantilli, 2009; Hebert, 2002; Meister ve Melnick, 2003; Michel, 2013) yürütülen çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların sadece bir ildeki veya bölgedeki öğretmenlerle sınırlı olduğu (Duran ve diğerleri, 2011; Erdemir, 2007; Gülay ve Altun, 2017; Korkmaz, 1999; Özpinar ve Sarpkaya, 2010; Taneri ve Ok, 2014; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), sadece belirli bir branştaki öğretmenlerle yürütüldüğü (Akdağ, 2014; Duran ve diğerleri, 2011; Erdemir, 2007; Gömleksiz ve diğerleri, 2010;

Korkmaz, 1999; Korkmaz ve diğerleri, 2004; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Sarı ve Altun, 2015; Taneri ve Ok, 2014; Toker-Gökçe, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) veya sadece öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirli pedagojik güçlüklerle sınırlandırıldığı (Sezer, 2017) görülmektedir. Dolayısıyla, farklı bölgelerde ve farklı branşlarda görev yapan aday öğretmenlerin okul içi ve okul dışında karşılaştıkları ortak güçlüklerin kapsamlı olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında;

1. öğretimi planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
2. sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle, velilerle ve rehber (danışman) öğretmenleriyle ilişkilerde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. görev yaptıkları bölgenin fiziki çevresine ve toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
5. okul, sınıf ve çevrenin fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Bu çalışmada, ilgili alanyazından hareketle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler mümkün olduğunca tüm boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, farklı bölgelerde ve farklı branşlarda görev yapan aday öğretmenlerin okul içi ve okul dışında karşılaştıkları ortak güçlükleri kapsamlı olarak belirlemesi yönüyle alanyazındaki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlüklerin derinlemesine tespit edilip bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesine ışık tutacaktır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum (olay, birey veya gruplar) derinlemesine araştırılır ve araştırılan durumu etkileyen veya durumdan etkilenen etkenler üzerine odaklanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşantılarını temel alması ve aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine araştırması bakımından bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde mesleğe yeni başlayan 33 aday öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Maksimum

çeşitlilik örnekleme yönteminde, araştırmanın amacına uygun olarak evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlar seçilerek üzerinde çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Patton, 2002). Aday öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin özellikleri karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olabileceği gerekçesiyle bu araştırmada, farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde (yüksek, orta yüksek, orta düşük, düşük) yer alan illerde görev yapan aday öğretmenler örnekleme alınmıştır. Türkiye’de yeni öğretmen atamalarının önemli bir çoğunluğunun Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illere yapıldığı bilinmektedir. Bu nedenle aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin daha zengin veri elde etmek amacıyla düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan Van ilinden 15 aday öğretmen; yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan İstanbul, orta yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan Konya ve orta düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan Gaziantep illerinden ise 6’şar öğretmen örnekleme alınmıştır. Öğretmenler belirlenirken; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları yerleşim yeri, görev yaptıkları okul kademesi ve branşları (alanları) dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri*

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	24
	Erkek	9
	Toplam	33
Branş (Alan)	Sınıf öğretmenliği	6
	Sosyal alanlar	6
	Din kültürü	5
	İngilizce	4
	Fen alanları	4
	Matematik	3
	Özel yetenek	3
	Meslek dersleri	2
Görev Yaptığı İl	İstanbul	6
	Konya	6
	Gaziantep	6
	Van	15
Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri	İl merkezi	9
	İlçe merkezi	18
	Köy	6

Tablo 1’de görüldüğü üzere, görüşme yapılan öğretmenlerin 24’ü kadın, 9’u erkektir. Öğretmenlerin 6’sı sınıf öğretmeni, 6’sı sosyal alanlar, 5’i din kültürü, 4’ü İngilizce, 4’ü fen alanları, 3’ü matematik, 3’ü özel yetenek, 2’si sosyal alanlar, 2’si ise meslek dersleri öğretmenidir. Öğretmenlerin 6’sı İstanbul, 6’sı Konya, 6’sı Gaziantep, 15’i ise Van ilinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 9’u il merkezi, 18’i ilçe merkezi, 6’sı ise köyde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen beş sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri en iyi açıklayacak açık uçlu, kolay anlaşılabilir sorulara yer verilmiştir. Bu sorular; alanyazındaki benzer çalışmalar ve öğretmen yeterlikleri çerçevesinde belirlenen ölçütler dikkate alınarak öğretimi planlama ve uygulama, sınıf yönetimi, toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyum, meslektaş-yönetici-veli-rehber öğretmen (danışman) ile ilişkiler, okulun fiziki altyapısı ve

olanaklar olmak üzere beş tema altında gruplandırılmıştır. Her temada, aday öğretmenlerin o temaya ilişkin güçlük yaşayıp yaşamadıkları, hangi güçlüklerle karşılaştıkları ve güçlük yaşamalarının nedenleri sorulmuştur. Ayrıca, soruların öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılabilmesi durumunda onları aydınlatmak ve onlardan daha fazla bilgi sağlamak amacıyla ek sorular (sondalar) hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla dört uzmandan görüş alınmıştır. Taslak görüşme formunda uzmanların çoğu (dörtte üçü) tarafından görüş birliği olan sorular aynen alınmış, düzeltilmesi gereken sorular uzmanların dönütleri ve önerileri doğrultusunda amaca hizmet eder hale getirilmiştir.

Görüşme formunun ön denemesi olarak, mesleğe yeni başlayan (1-1,5 yıl deneyime sahip) üç öğretmenle görüşme yapılarak görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı test edilmiş; görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı açık bir biçimde ortaya çıkmıştır. Görüşmeler 2015-2016 akademik yılı bahar döneminin başında; Van'da görev yapan öğretmenlerle belirlenen gün ve saatlerde uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş, diğer illerde (İstanbul, Konya, Gaziantep) görev yapan öğretmenlerle ise "Skype" programı kullanılarak görüntülü olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin de izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 30-35 dakika sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini, görüşme notları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Aday öğretmenlerle gerçekleştirilen ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmelerin tamamı transkript edilmiştir ve daha sonra analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin belirli bir alanyazın olduğu için tümdengelimci yaklaşıma dayalı betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada betimsel analiz yapılırken bu aşamalar izlenmiştir. İlk olarak, kavramsal çerçeveye göre hazırlanan görüşme sorularından yola çıkarak veri analizi için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra, tematik çerçeveye göre elde edilen veriler anlamlı bir bütün içerisinde düzenlenmiştir.

Araştırmada, betimsel analiz tekniği ile tematik çerçeveye göre düzenlenen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Belirlenen ana temalara göre düzenlenen verilerin tamamı incelenerek kodlar belirlenmiş ve bu kodlar üzerinden alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar, alt temalar ve kodlara göre veriler ayrıntılı olarak gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenerek betimlenmiştir. Ayrıca öğretmenin görüşlerinin (kodların) her alt tema altında hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak her alt tema ve kodlamalar frekans ve yüzdelere tablolaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini açık ve tam bir şekilde yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada, verilerin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırma süreçlerinin tutarlılığıyla ilişkilidir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaya yönelik araştırma sorularının açık, anlaşılır şekilde ifade edilmesi, araştırmacının rolünün açıkça belirlenmesi, kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılması vb. gibi önlemler alınabilir (Miles ve Huberman, 1994, s.278). Bu çalışmada, verilerin dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için

araştırmacının konumu, araştırmada veri kaynağı olan öğretmenler, veri analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve izlenen tüm süreçler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada, verilerin iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için ise önceden belirlenmiş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış kavramsal bir çerçeveye bağlı olarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları açık ve tam bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %70 olduğunda yeterli bir güvenilirlik değeri sağlanacağı ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum %72 olarak bulunmuştur ve bu uyum kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri analizinin daha iyi anlaşılması için örnek tema ve kodlama Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.**

*Nitel Veri Setini Kodlama Örneği*

<b>Öğretmen görüşleri</b>	<b>Tema</b>	<b>Alt tema</b>	<b>Kodlar</b>
<i>"İlk etapta fazla tecrübeli bir öğretmen olmadığım için neyi, nasıl, ne kadar sürede aktaracağımı planlayacak kapasitede değildim."</i>	Öğretimi planlama ve uygulama	Zamanı planlama	Öğretmen yetersizliği (deneyim eksikliği)
<i>"Okulumda ilk yıl sınıflar çok kalabalıktı, bu anlamda problem yaşıyordum. Yani her öğrenciyle bireysel ilgilenemiyordum, bu yüzden olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmayla ilgili sorun yaşıyordum."</i>	Sınıf yönetimi	Etkili bir öğrenme ortamı düzenleme	Sınıfların kalabalık olması
<i>"Konuşmalarını fazla anlamıyorum. Dil farklılığı olduğu için sokakta iletişimimde sıkıntı yaşıyorum."</i>	Toplum ile İlişkiler ve Fiziksel Çevreye Uyum	Toplumla ilişkiler	Dil farklılığı

Nitel araştırmalarda iç geçerlik elde edilen bulguların anlamlı olup olmadığı ve inandırıcılığı ile ilgilidir, dış geçerlik ise elde edilen bulguların başka durumlara transfer edilebilirliği veya uygunluğu ile ilgilidir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada, verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak için araştırmacı tarafından bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süresi uzun tutularak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip olan uzman kişilerin araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi sağlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı il, yerleşim yeri, okul kademesi vb. değişkenler açısından çeşitliliğini sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ayrıca, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada nitel verilerin dış geçerliğini (transfer edilebilirlik) artırmak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, aynı konuyu çalışacak diğer araştırmacılar için karşılaştırma yapmayı mümkün kılacak şekilde araştırmanın bulguları temalar, alt temalar ve kodlar şeklinde açıkça sunulmuştur.

## Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen veriler, beş ana tema altında kategorilendirilmiştir.

### Öğretimi Planlama ve Uygulamada Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, aday öğretmenlere "Mesleğin ilk yılında sınıf içi etkinlikleri planlama ve uygulamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre



oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)*

Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin Kodlar	f
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Zamanı Planlama	16	48	Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	10
				Öğrenci özellikleri	6
				Öğretim programının yoğunluğu	3
				Lisans eğitiminin yetersizliği	1
				Ders süresinin yetersizliği	1
	Öğretimi öğrenci düzeyine uygun planlama ve uygulama	17	51	Öğrenci özellikleri	15
				Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	7
				Öğretim programının/ders kitabının öğrenci düzeyinin üstünde olması	5
				Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	7
				Ders süresinin yetersizliği	4
Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleme	10	30	Sınıfların kalabalık olması	3	
			Lisans eğitiminin yetersizliği	2	
			Sınıfların kalabalık olması	3	
			Lisans eğitiminin yetersizliği	2	

Tablo 3 incelendiğinde, öğretimi planlama ve uygulama temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; zamanı planlama, öğretimi öğrenci düzeyine uygun planlama ve uygulama, öğrencilerin özel yeteneklerini destekleme olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğini planlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

#### **Deneyim eksikliği**

*"Deneyim olmadığı için hangi konuya ne kadar süre ayrılacağı konusunda tam olarak kestiremiyordum. Dolayısıyla programa bağlı kalamıyordum."*

*"Programda etkinlikler çok fazla. O zaman da konuları yetiştirmek o kadar zor oluyor ki benim de ilk yılım olduğu için konulara ne kadar süre ayıracağımı bilmiyordum."*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını, bir kısmı öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından veya öğretim programında yapılması gereken çok fazla etkinlik olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca birer öğretmen ise bu durumun ders süresinin yetersizliğinden ve lisans eğitimindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda verilmiştir:

#### **Lisans eğitiminin yetersizliği**

*"Mesleğin ilk yılında öğretmenin bir plan yapması gerekiyor. Tabi biz üniversitede bununla ilgili çok doğru bir eğitim almadığımız için ve adaylığımızın ilk yılında bizi hemen çocukların önüne attıkları için biz maalesef bu konuda çok fazla yeterliğe sahip değildik, çoğu zaman ders süresi bana yetmiyordu."*

Yukarıda öğretmen görüşünde belirtildiği gibi, öğretimi planlama ve uygulamada yaşanan güçlüklerle ilişkin lisans eğitiminin yetersizliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısı öğretimi öğrenci düzeyine uygun şekilde planlama ve uygulamada güçlük

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

### **Öğrenci özellikleri/düzeyi**

*“Öğrenci düzeyine uygun planlama yapmada zorlandım, onun da öğrencilerin altyapı eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum.”*

*“Çocukların birçoğunun ana dilleri Türkçe olmadığı için kelimeleri anlamada sıkıntı çekiyorlar. Parçada birçok kelimeyi bilmedikleri için anlam bütünlüğü sağlayamıyorlar. Söylediklerimi uzun bir cümle kurduğumda bütünleştiremiyorlar. Bu durum onların seviyelerine uygun şekilde dersi planlamamı ve uygulamamı zorlaştırıyor tabi.”*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu bu durumun öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin dil farklılığından dolayı anlamada zorluk yaşadıklarına ve dolayısıyla hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı aşağıda belirtildiği gibi bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamışlardır.

### **Öğretmenin mesleki yetersizliği**

*“Mesela matematikte denklemleri anlatırken öğrenciler anlamıyor, somutlaştırarak anlatmak gerekiyor, ama bunu sağlamada zorlanıyorum.”*

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı ise öğretim programının veya ders kitabının öğrenci düzeyinin çok üstünde olmasından dolayı öğretimi öğrenci düzeyine uygun şekilde planlama ve uygulamada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

### **Öğretim programı ve ders kitapları**

*“Milli Eğitimin kitapları hem öğrencinin seviyesinin üstünde, hem de etkinlik az. Öğrenci de pek anlamıyor. O yüzden ek kaynaklara gerek duyuyorum. Bunu yaparken onların seviyesine uygun şekilde planlama yapmada zorlanıyorum tabi.”*

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemede güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin öne çıkan görüşleri aşağıdaki gibidir:

### **Deneyim eksikliği**

*“Öğrencilerin okumayı sökmelerine odaklandığımız için özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler yapamıyorum.”*

*“İlk yılımda öğrencileri tanıma ve bilgilerini ortaya çıkarma aşamasındaydım, dolayısıyla öğrencilerin özel yeteneklerini değerlendirme fırsatı bulamadım.”*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını ifade ederken öğretmenlerin bir kısmı ise ders süresinin yetersizliğinden ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

### **Kalabalık sınıflar**

*“Çocukların özel yeteneklerini bazen kalabalık sınıflarda çok fark edemeyebiliyoruz.”*

*“Sınıf mevcudunun kalabalık olması ve ayrılan sürenin ona göre yetersiz olması sebebiyle özel yetenekleri olan öğrencilerle pek fazla ilgilenemedim.”*

Ayrıca, görüşme yapılan iki öğretmen lisans eğitimindeki yetersizliklerden dolayı öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

### **Bireysel farklılıklar**

*“Ben maalesef sınıfta bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim vermede çok zorlanıyorum. Biz öğrencilerin hepsinin orta düzeyde olduğunu düşünüyoruz, ama öyle değil ve açıkçası biz bunu bilmiyoruz. Üniversitede bunu öğrenemedik, ben sınıfa girince fark ettim.”*

### **Sınıf Yönetiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular**

Aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında sınıf yönetimini sağlamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)*

<b>Tema</b>	<b>Alt tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Nedenlerine ilişkin Kodlar</b>	<b>f</b>
Sınıf Yönetimi	İstenmeyen davranışları önleme	22	67	Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	20
				Öğrenci özellikleri	15
				Sınıfların kalabalık olması	13
				Lisans eğitiminin yetersizliği	5
Etkili bir öğrenme ortamı düzenleme	17	51	Sınıfların kalabalık olması	15	
			Öğrenci özellikleri	10	
			Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	3	

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf yönetimi temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; sınıfta istenmeyen davranışları önleme ve etkili bir öğrenme ortamı düzenleme olmak üzere iki alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte ikisi sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilmede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

### **Çokkültürlülük/Deneyim eksikliği**

*“İstanbul’da öğretmenlik yaptığımdan dolayı sınıfta Türkiye’nin her yerinden, birbirinden farklı kültürlerden gelmiş öğrenciler var. Bu da daha önce yeterli tecrübeye sahip olmadığımın sınıf hâkimiyetinde sıkıntı yaratmaktaydı.”*

*“İlk yıl sınıfta nasıl hâkimiyet kuracağımı zaten bilmiyordum, hani bunu nasıl yapacağıma ilk başta karar veremedim. Bir bocalama dönemi yaşadım açıkçası.”*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu sınıfta istenmeyen davranışları önlemede zorluk yaşamalarının kendi yetersizliklerinden, deneyim eksikliğinden veya öğrenci özelliklerinden (farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmaları, aile yetiştirilme tarzları, gelişimsel özellikler vb.) kaynaklandığını ifade ederken öğretmenlerin bir kısmı

ise ortaya çıkan sorunun sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Kalabalık sınıflar**

*"Kesinlikle bizim sınıflarımız çok kalabalık, geçen sene sınıflarda 46 kişiye kadar öğrencimiz vardı. Çocuklar sürekli hareket halindedir. İşte telefonla oynuyorlar, etrafa bakınıyorlar, birbirleriyle konuşuyorlar, biri uyuyor falan. Sınıflar aşırı kalabalık olduğu için onları kontrol edemiyorum."*

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı lisans eğitimlerindeki yetersizliklerden dolayı güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler, lisans eğitimlerinin kuram ağırlıklı olmasını eleştirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

### **Lisans eğitiminin yetersizliği**

*"Benim üniversitede aldığım eğitim beni istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıkacağım noktasında beni yeterli düzeyde mesleğe hazırlamadı. Yani teori, hep teori. Şimdi biz maalesef birçok şeyi ilk yılımızda öğreniyoruz. Ama çocuklar heba oluyorlar."*

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısı sınıfta etkili bir öğrenme ortamı düzenlemede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Kalabalık sınıflar**

*"Üniversitede bize 20 kişilik sınıflarda uygulanabilecek çağdaş yöntemler ağırlıklı olarak gösterilirken göreve başladığım ilk sene hiçbir sınıfım 44 kişiden az öğrenciden oluşmuyordu. Bu da özellikle fen bilimleri gibi deney yapmayı gerektiren etkinlik ağırlıklı bir derste başlı başına sıkıntı yaratmaktaydı."*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu, sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkili öğrenme ortamı oluşturmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu, sınıfların kalabalık olmasının yanı sıra öğrenci özelliklerinin de (farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmaları, aile yetiştirilme tarzları, gelişimsel özellikler vb.) etkili öğrenme ortamı oluşturmada zorluk yaşattığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Kalabalık sınıflar/Öğrenci özellikleri**

*"30 kişilik sınıflar olduğundan öğrenme ortamını istediğim şekilde düzenlemek biraz zor oluyor. Program öğrenci merkezli ama onu çok fazla uygulayamıyoruz, hem sınıflar kalabalık hem de çocukların seviyesi yeterli gelmiyor."*

## **Meslekteş, Yönetici, Veli ve Rehber (Danışman) Öğretmen ile İlişkilerde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular**

Aday öğretmenlere "Mesleğin ilk yılında okuldaki diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, velilerle, rehber öğretmenleriyle iletişim, işbirliği ve onlardan gerekli desteği alma konularında güçlüklere karşılaştınız mı? Hangi güçlüklere karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar olumlu ve olumsuz görüşler olarak sınıflandırılmıştır. "Meslekteş, yönetici, veli ve rehber öğretmen ile ilişkiler" temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında öğretmenlerin olumlu görüşleri, nedenleri ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkilere Yönelik Olumlu Görüşlerinin ve Nedenlerinin Sıklığı (n=33)*

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkiler	Meslektaşlarla ilişkiler	27	82	Yardımseser olmaları	12
				Kadronun çoğunlukla genç olması	7
				Destekleyici bir ortamın olması	5
				Sıcakkanlı olmaları	5
				Anlayışlı olmaları	3
	Yöneticilerle ilişkiler	25	76	Gerekli desteği sağlama	11
				Anlayışlı olmaları	8
				Yeniliğe açık, teşvik edici olmaları	4
				Yol gösterici olmaları	4
	Velilerle ilişkiler	2	6	Bilinçli olmaları	1
				İlgili olmaları	1
	Rehber öğretmen ile ilişkiler	5	15	İyi ilişkiler kurabilme	1
				Yardımseser olması	3
				Tecrübeli olması	1
				Yol gösterici olması	1

Tablo 5 incelendiğinde, aday öğretmenlerin çoğu (%87) meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

#### **Meslektaş desteği**

*“Okulumuzun yaş ortalaması genç, dinamik ve sıcakkanlı bir potansiyeli olduğu için meslektaşlarımla hiçbir sıkıntı çekmedim.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu; meslektaşlarının yardımseser, sıcakkanlı, anlayışlı, çoğunlukla genç olmalarının ve okulda destekleyici bir okul ortamının olmasının meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde görüşme yapılan aday öğretmenlerin dörtte üçü, okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

#### **Yönetici desteği**

*“Benim işimi kolaylaştırmak için ellerinden geleni yaptılar. Benim yeni olduğumu, başka şehirden geldiğimi bildikleri için ellerinden geldiğince yardımcı oldular. Hiç bana zorluk çıkarmadılar sağ olsunlar.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu; yöneticilerin anlayışlı, yol gösterici, yeniliğe açık, teşvik edici olmaları ve gerekli desteği sağlamaları onların yöneticilerle olumlu ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin sadece ikisi velilerle olumlu ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

#### **Velilerle iletişim**

*“Velilerle önemli bir sıkıntı yaşamadım. Buranın velileri de genellikle bayağı bilinçli insanlar, öğretmene de değer veriyorlar.”*

Yukarıda ifade edildiği gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin velilerle olumlu ilişkilerinde velilerin ilgili ve bilinçli olmalarının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, görüşme yapılan 33 aday



öğretmenlerden sadece beşi rehber öğretmenleriyle tamamen olumlu ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

### **Rehber öğretmen desteği**

*"Rehber öğretmenimle ilgili çok güçlük yaşamadım. Benim branşımdan olması açısından iyiydi, tecrübeliydi, yani her konuda yardımcı olmaya çalışıyordu."*

*"Benim rehber öğretmenim şefimdi ayrıca. Zaten aynı branştan olduğumuz için biz aynı derste ders ortamlarına beraber girdiğimiz için bana her konuda yol gösteriyordu."*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler; rehber öğretmenlerinin aynı branştan olmasının, yardımsever, tecrübeli, yol gösterici olmasının ve iyi ilişkiler kurabilmesinin rehber öğretmenleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

"Meslektaş, yönetici, veli ve rehber öğretmen ile ilişkiler" temasına yönelik aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalara ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri, nedenleri ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkilere Yönelik Olumsuz Görüşlerinin ve Nedenlerinin Sıklığı (n=33)*

<b>Tema</b>	<b>Alt tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Nedenlerine ilişkin Kodlar</b>	<b>f</b>
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkiler	Meslektaşlarla ilişkiler	6	18	Zümre öğrt. arasında kişisel çekişmeler	2
				Ortamda yabancılık çekme	2
				Öğretmenler arasında kutuplaşma	1
				Olumsuz bir ortam	1
	Yöneticilerle ilişkiler	8	24	Gerekli desteği sağlamama	5
				Mesleki gelişime uygun ortam sağlamama	2
				İletişim eksikliği	1
				Baskıcı, otoriter tutum	1
	Velilerle ilişkiler	24	73	Velilerin ilgisizliği	12
				İletişim kuramama (Dil sorunu)	10
				Velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri	8
				Velilerin anlayışsızlığı	6
Rehber öğretmen ile ilişkiler	28	85	Velilerin bilinçsizliği	4	
			Gerekli desteği alamama	18	
			Farklı branştan olması	9	
			Rehber öğrt. yönelik beklentilerini bilmeme	6	
			İletişim kopukluğu	6	
			Aynı okulda olmaması	5	
Donanımlı olmaması (yetersiz)	5				
Rehber öğretmenin olmaması	2				

Tablo 6 incelendiğinde, görüşme yapılan aday öğretmenlerin çoğunun velilerle (%73) ve rehber öğretmenle (%85) ilişkilerde güçlük yaşadıkları, öğretmenlerin dörtte birinin yöneticilerle ilişkilerde, yaklaşık beşte birinin ise meslektaşlarla ilişkilerde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Görüşme yapılan 33 öğretmenden sadece altısı meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Yabancılık (yalnızlık) duygusu**

*“Okulda yeni atama olarak tek hoca bendim, diğerleri kıdemli öğretmenlerdi. Dolayısıyla birbirleriyle iletişim halindeydiler. İlk başlarda kendimi biraz yabancı gibi hissettim.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin; öğretmenler arasında kutuplaşmanın olması, aday öğretmenin ortamda yabancılık hissetmesi ve okulda öğretmenler arasında olumsuz bir ortamın olması gibi nedenlerden dolayı meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı yöneticilerle ilişkilerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Oryantasyon eksikliği**

*“İlk geldiğim zaman MEB’in işleyişi hakkında hiçbir fikrim yoktu. Hani geldiğim zaman yöneticilerin senin görevin şunlar, şunları yapman gerekiyor, evrak olsun ya da ne bileyim başka yapmam gereken şeyler varsa bunlar hakkında bir bilgilendirme, bir toplantı ya da bir eğitim oryantasyonu gibi bir şeyin yapılmasını isterdim. Ben her şeyi el yordamıyla ya da sora sora öğrendim.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler özellikle yöneticilerden ihtiyaç duydukları desteği alamadıkları ve yöneticiler anlayışsız davrandıkları için güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik uygun ortam ve olanaklar sağlamamasından yakınmışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

### **Mesleki gelişim**

*“Hani bir sıkıntım olduğunda idarecilere gidiyorum zaten. O şekilde yardımları dokunuyor. Köy okulu olduğu için mi bilmiyorum ama mesleki gelişimim için ortam da sağlanmıyor. Zaten seminer vb. şeylerden haberimiz de olmuyor, hani okul idaresi bizi bilgilendirmiyor böyle şeylerde.”*

Bir öğretmen ise aşağıda belirtildiği gibi yöneticilerin baskıcı, otoriter bir tutum sergilemelerinden dolayı güçlük yaşadığını vurgulamıştır.

### **Baskıcı/otoriter tutum**

*“İlk yılda okul yöneticileri çok sıkı, baskıcı yaklaştılar bize, belki ilk olduğumuz içindi. Şimdi ben hep onu söylüyorum geçen seneki iletişimimizle şimdiki arasında çok büyük bir fark var. Hani geçen sene bir şey söylemeye çekiniyorduk o derece. Aday öğretmen psikolojisi vardı.”*

Aday öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçü velilerle ilişkilerde güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Kültürel sermaye**

*“Velinin evde ilgilenme imkânı yok, kitap okutan bir kesim de değil. Ben sene başında kitap almıştım öğrencilerime set olarak okula gelen gezici kırtasiyecilerden. Onları eve gönderiyorum veliler okusun falan diye ama olmuyor. Dolayısıyla velilerin bilinçsizliği, ilgisizliği ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması önemli bir sorun bizim için.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin; velilerin ilgisiz olması, velilerin hem maddi olanaklarının hem de eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin anlayışsız ve bilinçsiz olması gibi durumları velilerle ilişkilerde güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, özellikle Van ilinde görev yapan öğretmenler aşağıdaki

öğretmen görüşünde belirtildiği gibi, dil farklılığından dolayı velilerle iletişim kurmada zorlandıklarını vurgulamışlardır.

### **Dil sorunu**

*"Bizim velilerimiz Van'ın ilçelerinden göçle gelen insanlar. Benim velilerim evet özünde iyi insanlar ama maalesef birçoğu Türkçe bilmiyor. Dolayısıyla iletişime rahat geçemiyorum. Dilden kaynaklı sorunlar oluyor ve çoğu veli de okuma yazması olmadığı için önerileri de anlayamıyorlar."*

Aday öğretmenlerin çoğu (%85), rehber (danışman) öğretmenleriyle ilişkilerde güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin rehber öğretmenlerinden ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği alamamalarını, rehber öğretmenleriyle ilişkilerde güçlük yaşamalarında önemli bir neden olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

### **Profesyonel destek ihtiyacı**

*"Rehber öğretmenim başka bir branşta. Evrak işlerinde her türlü sorunun cevabını rahatlıkla alabildim ama kendi branşım ile ilgili, öğretimle ilgili destek alamadım. Sınıf içi etkinliklerle ilgili neyi, nasıl yapacağıma ilişkin pek bir destek alamadım."*

*"Rehber öğretmenim benden iki yıl tecrübeliydi. Aynı okulda olmaması zorluk yaşamama sebep oldu, çünkü biz telefonla hep iletişimde bulunuyorduk. Dolayısıyla gidip onun dersine girip onunla beraber gözlem yapma şansım olmadı."*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin; rehber öğretmenlerinin farklı branşta olması, aynı okulda olmaması, rehber öğretmenleriyle etkili iletişim kuramamaları vb. nedenlerden dolayı güçlük yaşadıkları görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin bir kısmı, rehber öğretmenlerinin yeterli donanımına sahip olmamalarının zorluk yaşamalarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

### **Mesleki donanım yetersizliği**

*"Benim rehber öğretmenimle aram çok iyiydi. Ancak şöyle söyleyeyim rehber öğretmenim bana şunu diyordu: sen benden iyi biliyorsun. Bence kendini yetersiz hissediyordu. Ben sana destek olamam, benim sana vereceğim bir şey yok diyordu. 3 yıllık öğretmenim, ben de bilmiyorum bunları diyordu. "*

Ayrıca, görüşme yapılan aday öğretmenlerin bir kısmı, rehber öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

### **Beklenti/farkındalık eksikliği**

*"Rehber öğretmenlik uygulamasına ne kadar gerek var bilmiyorum. Ben kendisinden hiç birebir rehberlik almadım."*

*"Sorduğum zaman destek alabiliyorum, tecrübelerini söylüyor bana o kadar. Açıkçası ben de rehber öğretmene yönelik beklentilerimin ne olduğunu bilmiyorum."*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler rehber öğretmenlerinin sorumluluklarını veya ondan beklentilerini bilmedikleri için rehber öğretmenlerinden yeterince faydalanamadıkları, rehber öğretmenlerinden daha çok evrak işleri, dosya hazırlama, ders dışı prosedürleri yerine getirmede destek aldıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca, iki aday öğretmen rehber

öğretmenleri olmadığı için mesleğin ilk yılında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

### **Rehber öğretmenin olmaması**

*"Benim rehber öğretmenim yoktu. Bir rehber öğretmen olsaydı neyi, nasıl, ne şekilde yapacağım hakkında bir fikre sahip olurdu. Yardım alsaydım afallama dönemini daha erken atlatabileceğimi düşünüyorum. Ama olmadığı için kendi başıma atlatmaya çalıştım. O da benim baya zorluk yaşamama sebep oldu."*

### **Toplum ile İlişkiler ve Fiziksel Çevreye Uyum Sağlamada Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular**

Aday öğretmenlere "Mesleğin ilk yılında görev yaptığınız bölgenin fiziki çevresine ve toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 7'de sunulmuştur

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Toplum ile İlişkiler ve Fiziksel Çevreye Uyum Sağlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)*

<b>Tema</b>	<b>Alt tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Nedenlerine ilişkin Kodlar</b>	<b>f</b>
Toplum ile İlişkiler ve Fiziksel Çevreye Uyum	Coğrafi/Fiziki Özellikler	14	42	İklim koşulları	7
				Coğrafi şartlar	5
				Çevreye uyum sağlama	4
				Yaşam koşulları	3
	Sosyo-kültürel özellikler	18	55	Kültürel uyumsuzluk	13
				Yaşam tarzı	3
				Önemsenen konular	1
				Eğitime bakış açısı	1
				Dil farklılığı	10
				İnsan profili	8
Toplumla ilişkiler	19	58	Taciz	2	
			Önyargı	1	
			Sosyal/Kültürel olanaklar	12	
Sosyal/Kültürel olanaklar	15	45	Kültürel etkinliklerin kısıtlı olması	5	

Tablo 7 incelendiğinde, toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyum temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; coğrafi/fiziki özellikler, sosyo-kültürel özellikler, toplumla ilişkiler ve sosyal/kültürel olanaklar olmak üzere dört alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı atandıkları yerleşim yerinin coğrafi veya fiziki özelliklerinden kaynaklı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Çevreye uyum**

*"Açıkçası şöyle söyleyeyim ben normalde hiç doğuya gitmemiştim, o yüzden genel olarak çevreye uyum sağlamada biraz güçlük yaşadım."*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler daha çok iklim koşulları, coğrafi şartlar, fiziki çevre ve yaşam koşullarına uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Coğrafi ve fiziki çevreye uyum sağlamada güçlük yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde, 11'inin (%78) Van ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Ayrıca,

köyde görev yapan öğretmenler bu anlamda daha çok zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Köyde görev yapan öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Köy koşulları**

*“Ben Karadenizliyim, yeşilin, çayı çimenin bağrında doğup büyüdüğümüz için etrafıma baktığımda taş, toprak, kayayı görünce psikolojim değişmişti. Her şey üst üste gelmiş gibi oluyor. Kaya, taş var başka bir şey yok. İnsan bir rahatsız oluyor.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, köyde görev yapan öğretmenler görev yaptıkları yerleşim yerinin fiziki çevresine ve yaşam koşullarına alışkın olmadıkları için uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası atandıkları yerlerde toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

### **Sosyo-kültürel farklılıklar**

*“Burası farklı bir kültür. Benim geldiğim alıştığım kültürden daha muhafazakâr bir toplum. İlk başlarda uyum sağlamada zorlandım ama zamanla alıştım.”*

*“Bu insanlarla nasıl iletişim kuracağım noktasında endişeliydim. Çünkü hiç o aileleri görmemişim, çocukların çevre sorunlarını bilmiyorum. Batı'dan gelmişim, buranın adetlerini, gelenek göreneklerini bilmiyorum.”*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, öğretmenler özellikle kendi kültürleriyle atandıkları toplumun kültürel özellikleri veya yaşam tarzı farklı olduğu için uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyo-kültürel özelliklere uyum sağlamada güçlük yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde, 13'ünün (%68) Van ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Bunun dışında bir öğretmen önemsenen konular anlamında farklılıklar olduğunu, bir öğretmen ise toplumun eğitime bakış açısından kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

### **Toplumun bakış açısı**

*“Birçok yönden uyumda zorluk çekiyorum. Toplumun yaşayış şekli, çocuklarını büyüme tarzları, önem verdikleri konular itibarıyla benim benimsediğim şeyler değil.”*

*“Uyum süreci olarak toplumun eğitime bakış açılarıyla ilgili sorun yaşadım, hani çok bilinçli değil.”*

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası atandıkları yerlerde toplumla ilişkilerde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Dil sorunu**

*“Bizim burada dil faktörü çok önemli. Dil faktörü, kültürel uyumsuzluk, bunlar hep etki ediyor bize.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, öğretmenler özellikle dil farklılığından dolayı iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır, çünkü toplumla ilişkilerde güçlük yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde 11'inin (%58) Van ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, güçlük yaşayan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri insan profilinden (hareketler, tutum, fiziksel özellikler vb.) kaynaklı güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:



### **İnsan profili**

*“Açıkçası ben Bursalıyım, Bursa’dan geldim İstanbul’a. Zaten büyük bir şehirde okuyordum, Eskişehir’de büyüdüm. Burada sadece sıkıntı yaşadığım şey insanların biraz kaba olması.”*

Bir öğretmen aşağıda ifade edildiği gibi farklı bir yöreden geldiği için önyargıyla yaklaştığını ve dolayısıyla uyum sağlamada güçlük yaşadığını belirtmiştir.

### **Önyargı**

*“Benim daha önce hiç bilmediğim yerler, aslen Karadenizliyim, İstanbul’da yaşıyorum, Eskişehir’de okudum ve buraya ilk geldiğimde insanların fiziksel özellikleri bile bana çok değişik gelmişti. Hani böyle sert bakışlı, biraz sert görünümlü, bir de toplumun size dayattığı bir şey var. Burası Doğu Anadolu diye hani korkuyorsunuz.”*

İki öğretmen ise bayan oldukları için sözlü tacize uğradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Sözlü taciz**

*“Burada belli saatten sonra bayan olarak tek başına dışarı çıkamıyorsun. Bayan olarak sokakta erkeklerden çok rahatsız oluyorum. Laf atmalar çok fazla, buraya geldiğim ilk günden beri yolda geçerken bana baya laf söylemişlerdir. Bunu çok yaşadım, dışardan geldiğin çok belli oluyor ve hemen bunu fark ediyorlar.”*

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı atandıkları yerlerde sosyal ve kültürel olanakların yetersizliğinden kaynaklı güçlük yaşadıklarını ve bu durumun onları olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Sosyal olanakların yetersizliği**

*“Sosyal imkân açısından çok sıkıntımız var. Ondan sıkıyoruz bu kadar belki de. Olanaklar kısıtlı, uzak. İmkân yok, okul ile ev arasında yaşadığımız öyle yani. Burada sosyal olanaklar, kültürel etkinlikler anlamında hiçbir şey yok, bir A101’den başka. O yüzden kesinlikle sıkıntı yaşıyorum.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, öğretmenler özellikle sosyal olanakların kısıtlı olmasının, işlerin yoğunluğunu ve stresini atabilecekleri bir ortamın olmamasının onların güçlük yaşamalarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin beşi kültürel etkinlikler sınırlı olduğu için güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

### **Kültürel etkinliklerin yetersizliği**

*“Bir öğretmenin kendini geliştirebileceği hemen hemen hiçbir alan yok. Hani ben gidip gezeyim, göreyim, çocuklara anlatayım, öğreneyim, kendimi geliştireyim dediğin zaman çok fazla imkân yok.”*

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklı önemli bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklı önemli bir güçlük yaşamadığını belirten öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Sosyal-kültürel olanaklar**

*“Yani açıkçası benim kendi açımdan hani aman aman şu olsun, bu olsun gibi bir şeyim yok. Birçok çevre illere göre iyi, bir Ankara olmaz ama en azından aradığın birçok şeyi bulabiliyorsun.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklı önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenler; olanakların yeterli olduğunu düşünmeleri, çok fazla beklenti içinde olmamaları veya sosyal bireyler olmadıkları için bunun eksikliğini hissetmemeleri gibi nedenlerden dolayı önemli bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

### Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklardan Kaynaklı Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında okul, sınıf ve çevrenin fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklardan Kaynaklı Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)*

Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin Kodlar	f
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Araç-gereç yetersizliği	21	64	Okul ve çevredeki kısıtlı imkanlar	19
				Öğrencilerin maddi imkansızlıkları	3
	Okul mimarisi	18	55	Okul bahçesi	6
				Derslik sayısı	5
				Laboratuvar/Atölye	5
				Temizlik	5
				Öğretmenler odası	3
				Spor salonu	3
	Sınıfların fiziksel yetersizlikleri	11	33	Teknolojik araçlar	11
				Kullanım alanı (pano vb.)	4
Görsel materyaller				3	
Temel yetersizlikler (kapı kolu, priz vb.)				2	

Tablo 8 incelendiğinde, okulun fiziki altyapısı ve olanaklar temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; araç-gereç yetersizliği, okul mimarisi, sınıfların fiziksel yetersizlikleri olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin önemli bir kısmı, okulda gerekli araç-gereçleri temin etmede veya öğretim materyallerine ulaşmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

#### **Öğretim materyallerine erişim**

*“Bu meslek lisesinde öğrencilere bir uygulama yaptıracam ama malzeme yok. Bu gerçekten büyük bir sıkıntı. Öğrenciye akıllı tahtada anlatıyorsun güzel ama uygulama yapman da lazım. Sigortayı öğrenmesi için bir kabloyu eline alması lazım. Penseyle kesmesi lazım, tornavidayla sıkması lazım. Bunlar olmayınca bir yere kadar gidiyorsun, bir yerde kalyorsun.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı araç, gereç ve materyalleri temin etmede güçlük çektiklerini vurgularken üç öğretmen ise öğrencilerin maddi imkânları kötü olduğu için gerekli araç-gereçleri temin etmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Öğrencilerin maddi yetersizlikleri**

*“Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu onların öğrenme durumlarını etkiliyor, yani istediğim her kaynağı elde edemiyorum ya da hani bir kaynak isteyecek olsam düşünüyorum, acaba öğrenciler alabilir mi ya da ben nasıl temin edebilirim onlara.”*

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası okul mimarisinin (derslik, laboratuvar, okul bahçesi, okul içindeki yaşam alanları vb.) etkili bir öğrenme ortamını oluşturmak için elverişli olmamasından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

### **Okul mimarisindeki eksiklikler**

*“Bizim görsel sanatlar atölyemiz yok. Okulda bir de imam hatip okulumuz var. Bütün sınıflarımız dolu yani imkân yok. Bir sınıfa ekstra bir atölye yapamıyoruz.”*

*“Biyoloji dediğim gibi soyut olduğu için çocuğun bazı şeyleri görmeleri gerekiyor, o da mümkün değil. Bizim alanımızda laboratuvarımız olmadığı için baya güçlük yaşıyorum.”*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, öğretmenlerin okul mimarisinden kaynaklı güçlükler olarak derslik sayısının yeterli olmaması, okulda aktif kullanılabilecek laboratuvar veya atölyenin olmaması, öğretmenlerin rahat kullanabilecekleri uygun öğretmen odasının olmaması gibi nedenler belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler okul bahçesinin uygun olmaması veya spor salonu gibi yaşam alanlarının olmamasının onlara güçlük yaşattığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Okulda yaşam alanının olmaması**

*“En büyük sorunumuz bizim okulumuzun bahçesi çok küçük, o yüzden mesela çiçek tohumunun yerin altından çıkmasını anlatıyorsun, hani keşke diyordum hep bahçemiz biraz büyük olsa öğrencileri çıkarsam, bahçede bu dersi anlatsam. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirlerdi ama okul mimarisi buna uygun değil.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, öğretmenlerin okul bahçesi ve okul ortamının olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacak nitelikte olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin birkaçı okulda temizlik problemlerinin olduğuna dikkat çekmiştir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, sınıfların fiziksel yetersizliklerinden kaynaklı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

### **Sınıfların donanım yetersizlikleri**

*“Bizim okulumuzda bırakın akıllı tahtayı halen kara tahtalar var. Tebeşir kullanıyoruz, projeksiyon cihazımız bile toplamda iki tane. Çoğu zaman ortam bulamıyoruz. Bizim laboratuvarımızdaki bilgisayarlar çok eski. Şu an 30 kişilik bir sınıfta bilgisayarların dokuz tanesi çalışıyor durumda. Çocuk geçiyor oraya, ikişerli üçerli oturuyor. Her biri imkân bulamıyor.”*

Yukarıda öğretmen görüşünde vurgulandığı gibi, bu anlamda güçlük yaşayan öğretmenlerin tamamı sınıflarda akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon cihazı vb. teknolojik araçların olmamasının etkili öğrenmeyi zorlaştırdığını, dolayısıyla güçlük yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise sınıflarda öğretmenlerin panoya afiş, görsel materyal asma vb. gibi kullanım alanlarının olmamasından yakınmışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

### **Sınıflarda kullanım alanının yetersiz olması**

*“İngilizce’de İngilizce sınıfı olması gerektiği için sorun yaşadım, çünkü İngilizce öğretiminde görsellik çok önemlidir. İngilizce’de görsel temalarla, afişlerle falan duvarları donatmak önemlidir. Projeksiyon vb. gibi teknolojik araçlar gerekiyor. O konuda bazı sınıflarda zorluk yaşadım.”*

Bazı öğretmenler ise sınıflarda kapı, kapı kollarının kırık olması, sınıfta işitsel materyaller kullanabilmeleri için prizlerin olmaması veya uygun olarak düzenlenmemesi gibi durumlardan dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

### **Sınıfların fiziksel yetersizlikleri**

*“Tahtalarımız var çok güzel ama prizlerimiz yok. Uygun prizler yapılmamış, uygun kablolar döşenmemiş bu çok sıkıntı oluyor. Yani ben sürekli elimde kablo taşıyarak gitmek zorunda kalıyorum. Bir de sürekli, akıllı tahtalar kilitli oluyor. Biz onu açana kadar dersin süresi geçiyor zaten. Zaman kaybı yaşıyorum, bunlar zaman kaybına neden oluyor.”*

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, aday öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler “öğretimi planlama ve uygulama”, “sınıf yönetimi”, “toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyum”, “meslektaş-yönetici-veli-rehber öğretmen (danışman) ile ilişkiler”, “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” olmak üzere beş tema altında gruplandırılmıştır. Her temaya ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### **Öğretimi Planlama ve Uygulamada Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu temada aday öğretmenlerin hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceklerini planlamada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kozikoğlu’nun (2017) aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili Türkiye ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmaları incelediği çalışmasında, aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Britt (1997) mesleğin ilk ve ikinci yılında olan 35 öğretmenle yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin zaman yönetiminde güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durumda, aday öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli bir şekilde planlamada güçlük yaşadıkları söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden, öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından veya öğretim programında yapılması gereken çok fazla etkinlik olmasından, ders süresinin yetersizliğinden ve lisans eğitimindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirttikleri belirlenmiştir. Nitekim Gülay ve Altun’un (2017) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin en çok programın içerik olarak yoğun olmasından dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla ders süresi, lisans eğitiminin niteliği, öğretim programı, öğrenci özellikleri, öğretmenin kendi yetersizlikleri ve deneyim eksikliği gibi faktörler aday öğretmenlerin zamanı planlamada güçlük yaşamalarının önemli nedenleri olarak görülebilir.

Bu çalışmada aday öğretmenlerin öğretimi öğrenci düzeyine uygun şekilde planlama ve uygulamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin, bu durumun öğrenci özelliklerinden, kendi yetersizliklerinden, deneyim eksikliğinden, öğretim programının ve ders kitabının öğrenci düzeyinin çok üstünde olmasından kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin hem kendi yetersizliklerinden hem de program ve özellikle öğrenci özelliklerinden

kaynaklı olarak öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlama ve uygulamada güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bir öğretmenin öğrenciyi tanınması, öğrenciyle geçirdiği yaşantının sıklığına bağlıdır (Senemoğlu, 2015). Bu yüzden, çocukların iyi gelişim gösterebilmeleri ve eksikliklerini tamamlayabilmeleri için, mümkün olduğunca zengin uyarıcıların bulunduğu bir ortam oluşturulmalıdır. Bunu gerçekleştirmek, öğretmenlerin her bir öğrencinin gelişim özelliklerini ve bunun nasıl desteklenebileceğini bilmelerini gerektirmektedir (Gordon, 1990; Akt: Senemoğlu, 1991). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte yeterli tecrübeye sahip olmamaları ve öğrencilerle yeterli düzeyde yaşantı geçirmemeleri, öğretimi öğrenci düzeyine göre planlama ve uygulamada güçlük yaşamalarının önemli nedenleri olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, aday öğretmenlerin öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemede güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını (Fantilli, 2009; Keengwe ve Adjei-Boateng, 2012; Meister ve Melnick, 2003; Öztürk, 2008; Toker-Gökçe, 2013a; Van Hover ve Yeager, 2004) destekler niteliktedir. Görüşmelerde de vurgulandığı gibi, öğrencilerin özel yeteneklerini desteklemeye yönelik öncelikle öğrencileri tanıma ve birebir ilgilenme gerekli olduğu için sınıfların kalabalık olması ve ders süresinin yetersiz olması önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, gerek lisans eğitimlerinin yetersizliklerinden kaynaklı olarak gerekse aday öğretmenlerin kendi yetersizlikleri veya deneyim eksikliğinden kaynaklı olarak aday öğretmenlerin öğrencilerin özel yeteneklerini desteklemede zorlandıkları söylenebilir.

### **Sınıf Yönetiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu temada aday öğretmenlerin meslekte deneyimsiz olmaları, sınıf yönetimini nasıl sağlayacaklarını bilmemeleri, lisans eğitiminde almış oldukları eğitimin yetersiz olması, öğrenci özellikleri ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı sınıfta istenmeyen davranışları önlemede ve etkili bir öğrenme ortamı düzenlemede güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında birçok çalışmada da (Cantú ve Martínez, 2006; Gündüz ve Can, 2011; Keengwe ve Adjei-Boateng, 2012; Toker-Gökçe, 2013a) sınıfların kalabalık olmasının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere önemli güçlük yaşattığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda, sınıfların kalabalık olmasının mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemli bir güçlük kaynağı olduğu söylenebilir. 500 öğretmen üzerinde yapılan bir anket çalışmasında üç yıl ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Meister ve Melnick, 2008). Benzer şekilde, Yıldırım ve diğerlerinin (2017) ve Sezer'in (2017) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi güçlüklerine ilişkin tecrübeli öğretmenlere göre daha çok mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll ve Gonzalez, 2012).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi büyük ölçüde bu alandaki yeterliliğine bağlıdır (Brouwers ve Tomic, 2000). Görüşmelerde aday öğretmenlerin de vurgulandığı gibi, almış oldukları lisans eğitimi daha çok kuram ağırlıklı olduğu için ve yeterli uygulama yapmadıkları için sınıf yönetimi yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Sınıfı etkili bir şekilde yönetmek, yeterli uygulama deneyimine sahip olmayan ve çoğunlukla problemlerle öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan yeni başlayan öğretmenler için daha zordur (Oliver ve Reschly, 2007). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında gerek kendilerinden, gerek öğrencilerden, gerek lisans eğitiminin yetersizliğinden, gerekse sınıfın fiziksel düzenlemelerinden kaynaklı olarak sınıf yönetiminde önemli güçlükler yaşadıkları söylenebilir.



## Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber (Danışman) Öğretmen ile İlişkilerde Yaşanan Güçlüklerle İlişkin İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu temada aday öğretmenlerin çoğunun meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak alanyazında bazı çalışmalarda (Fantilli, 2009; Kozikoğlu, 2017; Lundeen, 2004; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşadıkları; birçok çalışmada ise (Gergin, 2010; Hebert, 2002; Jeanlouis, 2004; Michel, 2013; Öztürk, 2008; Taneri ve Ok, 2014) bu araştırma bulgularına paralel olarak aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında meslektaşlarıyla ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde de ifade edildiği gibi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok öğretmen açığının fazla olduğu kırsal kesimdeki okullara atanmaları ve dolayısıyla atandıkları okullarda genellikle kadronun genç olması, okuldaki diğer öğretmenlerin anlayışlı ve yardımsever olmaları meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşamamalarının nedenleri olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada aday öğretmenlerin dörtte üçünün yöneticilerle olumlu ilişkiler kurdukları görülmekle birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte birinin yöneticilerden gerekli desteği alamadıkları ve yöneticilerin mesleki gelişime yönelik uygun ortam sağlamadıkları saptanmıştır. Alanyazında birçok çalışmada (Ekinci, 2010; Erdemir, 2007; Fantilli, 2009; Kozikoğlu, 2017; Jeanlouis, 2004; Lundeen, 2004; Sarı ve Altun, 2015; Toker-Gökçe, 2013a; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) aday öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin bir kısmı yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşamalarının nedenlerini; gerekli desteği alamama, mesleki gelişime uygun ortam sağlamama, iletişim kopukluğunun olması şeklinde sıralamışlardır. Dolayısıyla, bu anlamda okul yöneticilerinin görevlerini etkili olarak yerine getirmediklerini söylemek mümkündür. Mesleğin ilk yılında yönetici desteğinin ne kadar önemli bir yere sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bu durum oldukça üzüntü vericidir.

Aday öğretmenlerin çoğunun rehber öğretmenleriyle ilişkilerde güçlük yaşadıklarını, ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği alamadıklarını belirttikleri belirlenmiştir. Alanyazında birçok çalışma sonuçları (Gergin, 2010; Korkmaz, 1999; Kozikoğlu, 2017; Sarı ve Altun, 2015; Stanulis, Fallon ve Pearson, 2002; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011) bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Görüşmelerde de belirtildiği gibi, rehber öğretmenlerinin farklı branştan olması, aynı okulda olmadıkları için rehber öğretmenleriyle etkili iletişim kuramamaları ve rehber öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmamaları güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine bir geçiş dönemi olarak bilinen mesleğin ilk yılında aday öğretmene yol göstererek karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli desteği sağlayacak rehber öğretmenlerin seçiminde ve bu sürecin yürütülmesinde önemli eksikliklerin olduğu görülmektedir. Ayrıca, yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmedikleri, rehber öğretmenlerinden daha çok evrak işleri, dosya hazırlama, ders dışı prosedürleri yerine getirmede destek aldıkları göze çarpmaktadır. Bu durumda, aday öğretmenlerin de rehber öğretmenlerinin kendilerine karşı sorumluluklarının neler olduğunun çok farkında olmadıkları sonucuna varılabilir. Dolayısıyla, hem aday öğretmenlerden hem de rehber öğretmenlerden kaynaklı olarak bu sürecin etkili olarak yürütülmediği söylenebilir. Aday öğretmen her ne kadar iyi bir eğitim almış olsa bile uygulamadaki farklılıklar, meslekte yeni olmanın heyecanı, değişen koşullar nedeniyle mesleğin ilk yıllarında kapsamlı bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Başaran, 1981). Dolayısıyla bu durum, aday öğretmenlerin süreçte yetiştirilmesi için daha nitelikli bir adaylık eğitimi programının uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin çoğunun velilerle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, Öztürk'ün (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde aday öğretmenlerin çoğunun velilerle ilişkilerde hiç güçlük yaşamadıkları veya nadiren güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat alanyazında birçok araştırma (Akdağ, 2014; Britt, 1997; Cantú ve Martínez, 2006; Fantilli, 2009; Kozikoğlu, 2017; Lunden, 2004; Meister ve Melnick, 2003; Senemoğlu, 2011; Yıldırım ve diğerleri, 2017; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) sonuçları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin, velilerin ilgisiz olmaları, dil farklılığından dolayı iletişim kurmada zorlanmaları (Van ilinde görev yapan öğretmenler), velilerin hem maddi olanaklarının hem de eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin anlayışsız ve bilinçsiz olmaları gibi durumların zorluk yaşamalarına neden oldukları görülmektedir. Okul-aile işbirliği önünde en büyük engellerden biri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerle olumlu iletişim kuramama, bu ailelerin eğitime karşı olumsuz tutumları ve düşük beklentilerinin olmasıdır (Chavkin, 1993). Bu durumun velilerle iletişim konusunda aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Aday öğretmenlerin çoğu kırsal kesimdeki okullara atanmaktadır, bu okullardaki öğrenci ve velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması ve özellikle doğuda dil farklılığının olması velilerle iletişim ve işbirliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca velilerin ilgisiz olmalarının onlarla iletişim kurmada önemli bir engel olduğu görülmektedir. Mesleğin ilk yıllarında başarılı olan öğretmenler, etkili öğrenme için eğitimde velilerin katılımının sağlanmasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir (DePaul, 2000). Dolayısıyla, eğitim süreçlerinin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olan aile katılımının yeterli düzeyde olmadığı ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aile katılımını sağlamada önemli güçlükler yaşadıkları söylenebilir.

### **Toplum ile İlişkiler ve Fiziksel Çevreye Uyum Sağlamada Yaşanan Güçlüklere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu temada aday öğretmenlerin iklim koşulları, coğrafi şartlar, fiziki çevre veya yaşam koşullarına uyum sağlamada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışma bulgularını (Gömleksiz ve diğerleri, 2010; Korkmaz ve diğerleri, 2004; Kozikoğlu, 2017; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) destekler niteliktedir. Görüşmelerde de vurgulandığı gibi, olumsuz iklim ve çevre koşullarının olması ve öğretmenlerin fiziki çevrenin özelliklerine alışkın olmamaları özellikle doğuda görev yapan öğretmenlerin bu anlamda güçlük yaşamalarının önemli nedenleri olarak görülebilir.

Bu çalışmada aday öğretmenlerin atandıkları yerlerde toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada ve toplumla ilişkilerde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını (Duran ve diğerleri, 2011; Erdemir, 2007; Gömleksiz ve diğerleri, 2010; Korkmaz, 1999; Kozikoğlu, 2017; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) destekler niteliktedir. Bu durumda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem sosyal çevreye hem de toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada önemli güçlük yaşadıkları söylenebilir. Görüşmelerde de belirtildiği gibi, aday öğretmenlerin buldukları bölgeye yabancı olmaları, kültür, dil, insanların sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, önemsedikleri konular vb. gibi durumlar bakımından farklılıkların olması aday öğretmenlerin toplumla ilişkilerde zorlanmalarının önemli nedenleri olarak görülebilir.

Ayrıca, aday öğretmenlerin atandıkları yerleşim yerinin sosyal ve kültürel olanaklarından dolayı güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin özellikle sosyal olanakların kısıtlı olması, işlerin yoğunluğunu ve stresini atabilecekleri bir ortamın olmaması ve kültürel etkinliklerin sınırlı olmasının onların güçlük yaşamalarına neden oldukları görülmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını (Duran ve diğerleri, 2011; Özpınar ve Sarpkaya, 2010)

destekler niteliktedir. Bu durumda, aday öğretmenlerin daha çok kırsal kesimlerde göreve başladıkları için atandıkları bölgenin sosyo-kültürel olanaklarının kısıtlı olmasından kaynaklı olarak güçlük yaşadıkları söylenebilir.

### **Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklardan Kaynaklı Yaşanan Güçlüklere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu temada aday öğretmenlerin araç-gereç yetersizliğinden, okul mimarisinden ve sınıfların fiziksel yetersizliklerinden dolayı güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki birçok çalışma bulgularını (Dickson ve diğerleri, 2014; Duran ve diğerleri, 2011; Fantilli, 2009; Gömleksiz ve diğerleri, 2010; Keengwe ve Adjei-Boateng, 2012; Korkmaz, 1999; Kozikoğlu, 2017; Mudzingwa ve Magudu, 2013; Özpinar ve Sarpkaya, 2010; Toker-Gökçe, 2013a; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) destekler niteliktedir. Bu durumda, aday öğretmenlerin daha çok sınırlı imkânlarla sahip okullarda göreve başladıkları ve okul veya çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı etkili öğrenme faaliyetini sağlamada güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında okul içi ve okul dışında önemli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, aday öğretmenlere gerekli desteğin sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Dağ ve Sarı'nın (2017) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik konularda desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında en çok karşılaştıkları güçlük durumları (Örn; sınıf yönetimi, velilerle ilişkiler, toplumla ilişkiler, fiziksel çevreye uyum vb.) dikkate alınarak mevcut hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve adaylık eğitimi programları gözden geçirilmelidir. Bu araştırma görüşme formuyla sınırlı tutulduğu için günlük tutma, gözlem vb. veri toplama araçlarıyla aday öğretmenlerle uzun süreli etkileşim sağlanarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar / References

- Akdağ, Z. (2014). Beginning early childhood education teachers' struggles in remote areas. *International Journal of Educational Researchers*, 5(3), 1-13.
- Barbara, B. L., & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Başaran, İ. E. (1981). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Britt, P. M. (1997). Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences. Paper presented at the annual meeting of the *Mid-South Educational Research Association*, Memphis, TN.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Bush, R. N. (1983). The beginning years of teaching: A focus for collaboration in teacher education. Eric Hoyle & Jacquetta Megarry (Ed.), *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers* içinde (s. 350-360). New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantú, M., & Martínez, N. H. (2006). Problems faced by beginning teachers in private elementary schools: A comparative study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Chavkin, N. F. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education. (5<sup>th</sup> Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Dağ, N., ve Sarı, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 115-129.
- DePaul, A. (2000). *Survival guide for new teachers: How new teachers can work effectively with veteran teachers, parents, principals, and teacher educators*. U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.
- Duran, E., Sezgin, F., ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Eaton, E., & Sisson, W. (2008). *Why are new teachers leaving? The case for beginning teacher-induction and mentoring*. ICF International Presidential Transition sitesinden alınmıştır.
- Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Ekinçi, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Fantilli, R. D. (2009). *A study of novice teachers: challenges and supports in the first years (Yayınlanmış doktora tezi)*. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S., ve Yetkiner A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Science Economy*, 5(3), 12-23.
- Gülay, A., ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Gündüz, Y., ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Hammond, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London & New York: Routledge.
- Hebert, S. B. (2002). *Expectations and experiences: Case studies of four first-year teachers (Doktora tezi)*. Graduate Faculty of the Louisiana State University.
- Jeanlouis, G. (2004). *High attrition of first-year teachers in the states of Texas and Louisiana (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Union Institute and University.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Keengwe, J., & Adjei-Boateng, E. (2012). Induction and mentoring of beginning secondary school teachers: A case study. *International Journal of Education*, 4(2), 250-260.
- Korkmaz, S. (1999) *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ., Saban, A., ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 266-277.
- Kozikoglu, İ. (2017). A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(2), 91-106.
- Lundeen, C. A. (2004). Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Childhood Development and Care*, 174(6), 549-564.
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession (Yayınlanmış doktora tezi)*. San Diego: University of California.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2<sup>nd</sup> edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (pp.19-23). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Mudzingwa, K., & Magudu, S. (2013). Idealism versus realism: Expectations and challenges of beginning teachers in three districts of Masvingo province, Zimbabwe. *Journal of Studies in Social Sciences*, 3(1), 33-54.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Özpinar, M., ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.



- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına 'genel kültür' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey (Yayınlanmamış araştırma raporu)*. Leicester: The University of Leicester.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (24. baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 199-219.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 71-81.
- Taneri, P. O., ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 418-429.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Van Hover, S. D., & Yeager, E. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *The International Journal of Social Education*, 19(1), 8-21.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wyatt, R. L., & White, J. E. (2007). *Making your first year a success: A classroom survival guide for middle and high school teachers*. USA: Corwin Press.
- Yeşilyurt, E., ve Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Kurtdede-Fidan, N., ve Ergün, S. (2017). A qualitative study on the difficulties experienced by novice classroom teachers. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 1-18.
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.

### Yazarlar

Dr. İshak KOZİKOĞLU, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazar; öğretim, program çalışmaları, öğretmen eğitimi, eğitimde yeni yönelimler ve adaylık eğitimi gibi araştırma alanlarına ilgi duymaktadır.

Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır. Yazar; öğrenme, öğretimin niteliğinin artırılması, program geliştirme, kadın eğitimi, okul öncesi eğitimi, öğretmen eğitimi gibi araştırma alanlarına ilgi duymaktadır.

### İletişim

Dr. Öğr. Üyesi İshak Kozikoğlu,  
ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu,  
profdnruray@gmail.com

## Summary

**Purpose and Significance.** In teaching profession, it has been emphasized in the literature that the first years of teaching are challenging. It is also difficult to determine how to support novice teachers as much as the first year of teaching is challenging (Moir, 1999). If cooperation can be achieved with all stakeholders that may be effective in this period, teacher education programs can be rearranged (Bush, 1983). Induction programs often provide short-term support to novice teachers, as most policy makers do not have enough information about the needs of novice teachers. In this case, the first year of the profession should be seen as "learning to teach" period in order to be able to help novice teachers in the profession and provide the necessary professional support (Feiman-Nemser, 2003).

The purpose of this study is to determine the challenges faced by novice teachers in their first year of profession. In this sense, this research will shed light on deeply identifying the challenges faced by novice teachers in the first year of the profession and develop suggestions for how to overcome these challenges. The following questions are addressed in this research:

1. What are the challenges faced by novice teachers in planning and implementing the classroom activities?
2. What are the challenges faced by novice teachers in classroom management?
3. What are the challenges faced by novice teachers in adapting to the physical environment of the region where they work and the socio-cultural characteristics of the society?
4. What are the challenges faced by novice teachers concerning the physical infrastructure and facilities of the school, classroom, and society?
5. What are the challenges faced by novice teachers in relations with colleagues, school administrators, parents, and mentor teachers?
6. What are the challenges faced by novice teachers apart from these challenges?

**Methodology.** This study can be described as a case study in terms of dealing with novice teachers' experiences and in-depth analysis challenges faced by novice teachers in the first year of the profession. This research was conducted with 33 novice teachers working in Istanbul, Konya, Gaziantep and Van provinces. Research data were obtained using semi-structured interview form developed by the researchers. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis techniques were used.

**Result, Discussion and Conclusion.** It was concluded that approximately half of the novice teachers have difficulty in planning the duration of the course. They emphasized that they have difficulty in teaching planning and implementation in accordance with the student's level. Approximately three-quarters of the novice teachers emphasized that they have difficulty in organizing activities that would improve the students' special talents. In interviews, novice teachers emphasized that they have difficulty in establishing an effective learning environment and avoiding adverse student behaviors in the classroom due to the reasons such as lack of experience in the profession, lack of knowledge on how to provide classroom management, inadequate education in pre-service teacher education.

Most of the novice teachers stated that they have positive relations with their colleagues. Although four quarters of the novice teachers were found to have positive relationships with the school administrators, about a quarter of the teachers stated that they did not get the necessary support from the school administrators and the school administrators did not provide suitable environment for professional development. Most of the teachers stated that they have difficulties in relations with the mentor teachers and did not get the support they needed. In interviews with novice teachers, it became clear that many of the novice teachers have difficulty in communicating with the parents.

Nearly half of the novice teachers stated that they have difficulty in adapting to climate, geographical conditions, physical environment or living conditions. It was determined that more than half of the novice teachers have difficulty in relations with the society. In interviews with teachers, it was found that approximately half of the novice teachers have difficulties due to the social and cultural opportunities of the region they were assigned to. Half of the novice teachers have difficulties due to insufficient equipment and school architecture; and that approximately one in three have difficulties due to physical facilities of the classes.

As a result of the research, it was found that the novice teachers faced various challenges in teaching planning and implementation, classroom management, relations with physical environment and society, relations with colleagues, administrators, parents, and mentor teachers and the lack of physical infrastructure of the school in the first year of the profession.

As a result, existing pre-service teacher education and induction programs should be revised taking into account the challenges (eg, classroom management, relations with parents, physical environment and society) that novice teachers most frequently encounter during the first year of their careers. Because this research is limited to interview form, more in-depth studies can be conducted by providing long-term interaction with novice teachers through data collection tools such as diary, observation etc.

## Kuralavırım Yaklaşımıyla Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi

### Turkish Grammar Teaching Through Inductive Approach

Selim Tiryakiol\*  
Himmet Sarıtaş\*\*  
Ahmet Benzer\*\*\*

#### To cite this article/ Atf için:

Tiryakiol, S., Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2018). Kuralavırım yaklaşımıyla türkçe dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 372-393. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s17m

**Öz.** Bu çalışmada kuralavırım yaklaşımını tanıtmak ve örnek uygulama ile uygulanabilirliğini test etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileridir (n=48). Araştırma kapsamında 7. sınıf Türkçe dersi öğretim programına göre (2006) araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Kipler Konusuna İlişkin Akademik Başarı Testi' deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Testin KR-20 güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın nicel verilerine baktığımızda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=.549; p>.05). Bu sonucu daha iyi anlayabilmek için gözlem, günlük ve görüşme yoluyla toplanan nitel bulgulara bakıldığında deney grubunda öğrencilerin hedeflenen dil bilgisi kurallarını %83,3 oranında ifade edebildikleri, kontrol grubunda ise bu oranın %30,7'de kaldığı görülmüştür. Bu farkın sebebi kuralavırım yaklaşımında yönlendirici soruların yer alması ve öğretmenin öğrenciyi bir tanım üretmeye teşvik etmesi olarak gösterilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kuralavırım, kip, dil bilgisi

**Abstract.** This study aimed to introduce inductive approach and test its applicability by using a sample application. Embedded mixed method design was used for this purpose. An 'Academic achievement test related to the topic of the modes' that was prepared by the researchers according to the 7th grade Turkish Curriculum (2006), was applied as a pre-test and post-test. The test had a KR-20 reliability of .85. When we looked at the quantitative data of the study, no significant difference was found between the experimental group and the control group (p =.549; p>.05). When we look at the qualitative findings gathered through observation, memoirs and interviewing in order to understand this result better, it is seen that in the experimental group, the students can express the target grammar rules by 83.3% and in the control group this rate is 30.7%. The reason of this difference can be indicated as the inclusion of leading questions and the teacher encourages the student to produce a definition in inductive approach.

**Key Words:** Inductive approach, mode, grammar

#### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 27.03.2018

Düzeltilme Tarihi: 18.11.2018

Kabul Tarihi: 26.11.2018

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Yale Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, e-mail: [selim.tiryakiol@yale.edu](mailto:selim.tiryakiol@yale.edu) ORCID: 0000-0001-5735-2320

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: [himmetsaritas@gmail.com](mailto:himmetsaritas@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7233-3213

\*\*\* Marmara Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [ahmetbenzer@gmail.com](mailto:ahmetbenzer@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3579-3699



## Giriş

Dil bilgisi derslerine kuralların sunumu ile başlamak birçok öğretmenin sıklıkla uyguladığı bir yöntemdir. Zamanla bu yaklaşımın çeşitli sınırlılıklarının olduğu görülmüş, dil bilgisinin gerçek hayattaki kullanımlar üzerinden keşfettirilmesinin yolları aranmıştır (Thornbury, 2002: 30). Kuralavırım yaklaşımı (Inductive Approach) adı verilen bu yaklaşım, dil bilgisinde öğretim sürecinin başında kurallara değil, anlama odaklanılmasını tavsiye eder. Hatta bazı kuralavırım uygulamalarında (DeKeyser, 1994: 42) dil bilgisi, öğrenme amacı olmadan ve ne öğrendiğinin farkına varılmadan öğrenilmektedir. Bu yaklaşım, insanın iki temel akıl yürütme şekli olan tümevarım yaklaşımının dil bilgisine uyarlanmış şeklidir. Dil bilgisi derslerinde örneklerden yola çıkarak varılan nokta kural olduğu için kuralavırım adlandırması tercih edilmiştir.

Bir dili ana dili olarak konuşan ya da ikinci dilinde ileri seviyede bulunan bir öğrenci o dilin kurallarını bilinçaltında da olsa zaten bilmektedir; çünkü bu tür öğrenciler konuştukları dilde doğru cümleler üretebilmektedir (Ke 2008: 2). Chomsky de (1986; 1995; 2002) bir dilin dil bilgisinin taklitle değil, dil örnekleri üzerinden kuralların soyutlanması ile edinileceğini belirtmektedir. Dil öğretiminde bu amacın gerçekleştirilmesi için kuralavırım yaklaşımı kullanılmaktadır. Thornbury'nin (2002) ifadesine göre kuralavırım yaklaşımının esası, öğrencilerin kuralla karşılaşmadan doğru ve yanlış örnekleri görmeleri, bu örneklerden anlamlı bir kural çıkartmaya çalışmalarıdır (49).

Ke'ye (2008: 4-5) göre ana dili konuşuru kendi dilini akıcı bir şekilde konuşuyor olsa da sorulduğunda hangi cümlenin dil bilgisi açısından doğru hangi cümlenin yanlış olduğu konusunda bilinçli bir açıklama getiremez. Dil bilgisi eğitimi almamış bir insana dille ilgili birtakım sorular sorduğunuzda cevapları belirli şekillerde olmaktadır. Örneğin yanlış bir cümle verip "Bu cümle dil bilgisi açısından neden doğru değil? diye bir soru sorulsa genellikle "Çünkü doğru gibi durmuyor. Çünkü kulağı tırmalıyor. Çünkü biz böyle demiyoruz." cevaplarından öte bir cevap alınamamaktadır. Aynı şekilde doğru bir cümle verip "Bu cümle dil bilgisi açısından neden doğru?" diye sorulsa "Çünkü doğru gibi geliyor. Çünkü kulağı tırmalamıyor. Çünkü biz hep böyle diyoruz." cevaplarından öte bir cevap alınamamaktadır. Dil bilgisi öğrenen bir öğrenciden bu cevaplardan daha fazlası beklenir. Öğretim sonunda öğrenciler hâlâ bu düzeyde cevaplar veriyorlarsa öğretim başarılı olmamıştır. Dil bilgisi eğitimi kişinin dil hakkında doğru düşünebilmesini ve dili yorumlamayabilmesini sağlamalıdır.

Ke (2008: 6) kuralavırım yaklaşımının dil bilgisi derslerinde uygulanması ile ilgili dört adım önermektedir:

1. ADIM: Öğrencilere bir dil bilgisi konusundan örnek seti sunulur.
2. ADIM: Öğrencilerden bu örnek setini açıklayabilecek bir kural çıkarmaları istenir.
3. ADIM: Öğrencilerden çıkarımda buldukları bu kuralı başka örneklerle karşılaştırıp gözden geçirmeleri istenir.
4. ADIM: Öğrencilerden kuralı yeni cümleleri de kapsayacak şekilde yeniden düzenlemeleri istenir.

Bu adımların Türkçe bir dil bilgisi konusunda nasıl uygulanabileceği ile ilgili örnek bir uygulama gösterilebilir. 1. adıma göre öğrencilere kişi eklerinin yer aldığı bir örnek seti (1)'de örneklendiği gibi sunulur.

(1)

- a. Salonda kitap okuyorum.

- b. Salonda kitap okuyorsun.
- c. Salonda kitap okuyor.
- d. Salonda kitap okuyoruz.
- e. Salonda kitap okuyorsunuz.
- f. Salonda kitap okuyorlar.

2. adıma göre öğrencilere “Bu cümlelerde okuma işini yapan kimdir?” sorusu ve devamında “İşi yapanın kim olduğunu nasıl anladınız?” gibi sorular sorularak bir çıkarımda bulunmaları beklenir. Öğrencilerin (2)’deki gibi bir cümle kurmaları muhtemeldir:

(2) *Türkçede kişi anlamı kişi ekleri ile sağlanır.*

Ardından öğrencilere 3. adıma göre bir örnek seti daha verilir. Bu örnek seti (3)’deki gibi olabilir.

(3)

- a. Ben salonda kitap okuyorum.
- b. Sen salonda kitap okuyorsun.
- c. O salonda kitap okuyor.
- d. Biz salonda kitap okuyoruz.
- e. Siz salonda kitap okuyorsunuz.
- f. Onlar salonda kitap okuyorlar.

4. Adıma göre öğrencilerden (2)’de yaptıkları çıkarımı, (3)’deki örneklerle karşılaştırarak yeni bir çıkarımda bulunmaları istenir. Öğrencilerin (4)’deki gibi bir cümle kurmaları muhtemeldir:

(4) *Türkçede kişi anlamı kişi ekleri ile sağlanır. Bu kişi ekine göre değişen zamirler Türkçede bazen söylenir bazen söylenmez.*

Dotson (2006: 60-5) bir grup öğrenciden anket ve yüzyüze görüşme yoluyla veri toplamış kuralavarımla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin verdikleri cevaplarda öğrencilerin kuralavarımlarının aktif bir yaklaşım olduğunu, kuralı anlamak için harcadıkları çabanın konuyu daha iyi anlamalarını sağladığını ve bu mücadelenin onların hoşuna gittiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Bazı öğrenciler kuraldan önce verilen örneklerin onlara bağlam sağladığını, öğrenecekleri biçimin tam olarak nasıl kullanıldığını ve nasıl uygulanacağını bu şekilde gördüklerini belirtmişlerdir. Dotson’un adlandırmasıyla “yönlendirilmiş kuralavarımlar yaklaşımı” hakkında olumsuz fikir beyan eden öğrenciler genellikle bir noktaya odaklanmışlardır; o da bu yaklaşımın açık ve berrak olmamasıdır. Öğrenciler bu yaklaşımın planlamasının zayıf olduğunu ve takip etmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Dersin başında yönlendirici herhangi bir bilginin verilmemesi ve doğrudan örneklerin gösterilmesi öğrencilerin bazen öğretmenin neden bahsettiğini anlayamamalarına sebep olmaktadır.

Thornbury’e (2002: 55-6) göre kuralavarımlar yaklaşımının çeşitli faydaları ve sınırlılıkları vardır. Yaklaşımın faydaları kuralı keşfetmenin öğrenciye kendi kendine öğrenme kabiliyeti ve özgüven kazandırması, öğrencilerin süreçte pasif bir alıcı olmayıp etkin bir katılımcı olmaları, problem çözme seven öğrenciler için pratik yapma fırsatı sağlaması, öğrencilerin bilişsel performanslarını harekete geçirmesi olarak sıralanabilir. Yaklaşımın en önemli sınırlılıklarından biri öğrencilerin kurala ulaşmak için uzun zaman ve enerji harcamalarıdır. Kurallar öğretmen tarafından farklı örneklerle test edilmezse yanlış kurala ulaşılması durumunda yanlış öğrenmelerin gerçekleşebilir. Bu yaklaşımla yürütülen derslerde öğretmen veriyi dikkatlice seçmeli ve düzenlemelidir. Ancak veriler ne kadar dikkatlice düzenlenirse düzenlensin, bazı dil bilgisi konularının kuralları kolaylıkla çıkarılamayabilir. Dolayısıyla

öğretmen açısından derse hazırlanmak zordur. Kurallardan yola çıkarak öğrenmeye alışmış olan öğrenciler için alışılmadık bir yöntem olmasından dolayı da bazı sınırlılıklara sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 2006 yılında yapılan değişikliklerle birlikte dil bilgisi öğretiminde sıkça karşılaşılan sezdirme yöntemi kuralvarım yaklaşımıyla birlikte uygulanmaktadır. Güneş (2013a, 87) sezdirme yönteminin ilk aşamasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldığını, ardından dil örneğinin gözlemlendiğini ve gerekli bilgilerin toplandığını; daha sonra gözlemlerden kurallar oluşturulduğunu, sınıflama yapıldığını, alıştırma ile zihinde yapılandırıldığını ve uygulamaya aktarıldığını belirterek bu yöntemin kuralvarım yaklaşımıyla birlikte uygulandığını ifade eder; ancak öğretmenlerin sıkça başvurdukları kılavuz kitaplarda sezdirme yönteminin nasıl uygulanacağına dair açık bir yönerge söz konusu değildir.

Araştırmanın problem cümlesi "*Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi yapılırken kılavuz kitaba göre yapılan derslerle kuralvarım yaklaşımına göre yapılan dersler arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" olarak ortaya çıkmıştır. Bu problem 7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki (Serbay, 2016: 161) 'öğrencilere kuralı sezdiriniz' ifadesinin belirsizliğinden doğmuştur; çünkü kılavuz kitapta etkinlik verilmekte ve sadece bu etkinlik üzerinden öğretmenin kuralı sezdirmesi istenmektedir. Bu da öğretmenin kuralı sezdirmede zorlanmasına ve kuralı doğrudan vermesine yani kuraldangelime başvurmasına neden olabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak problem cümlesindeki iki değişken arasındaki farkın anlamlı olup olmaması sınırlı bir bilgi vereceği için derinlemesine bir bilgi elde etmek amacıyla problem cümlesi şu şekilde geliştirilmiştir: "*Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi yapılırken kılavuz kitaba göre yapılan derslerle kuralvarım yaklaşımına göre yapılan dersler arasında anlamlı bir fark olup olmamasında etkili olan unsurlar nelerdir?*" Bu doğrultuda öğretmen kılavuz kitabında benimsenen yaklaşımdan farklı olarak kuralvarım yaklaşımıyla öğrenen öğrencilerin çıktıkları arasında anlamlı bir fark varsa bu farkın ne/neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

## Yöntem

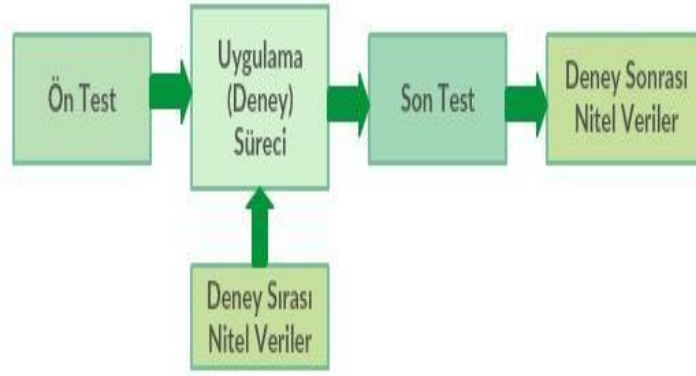
### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, kuralvarım yaklaşımının Türkçe dersinde kipler konusunun öğretiminde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla karma yöntem desenlerinden iç içe karma yöntem (*embedded mixed method*) kullanılmıştır. İç içe karma yöntem deseninin amacı Creswell'e (2017: 43) göre deney ve kontrol gruplarıyla yapılan çalışmalarda deney grubu ile yapılan uygulamaların test edilmesi ve uygulama sürecinin çıktı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

### Süreç

Araştırmanın nicel boyutunda eşitlenmemiş ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra daha önceden araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan 'kipler konusuna ilişkin akademik başarı testi' her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Test sonrasında dört hafta süren uygulama derslerine (deney sürecine) geçilmiştir. Dört hafta süren uygulama derslerinden sonra son test yapılarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise deney sırasında ve deney sonrasında elde edilmiştir.

Creswell ve Plano Clark'a (2015: 99, 103) göre iç içe karma yöntem deseni araştırmacının deney sürecine nitel verileri dahil etmesiyle ortaya çıkar. Nitel verileri dahil etmekteki amaç uygulamanın sonuçlarının manidar olup olmadığını test etmektir. Bu bağlamda araştırma sürecini gösteren diyagram aşağıdaki Şekil 1'deki gibidir:



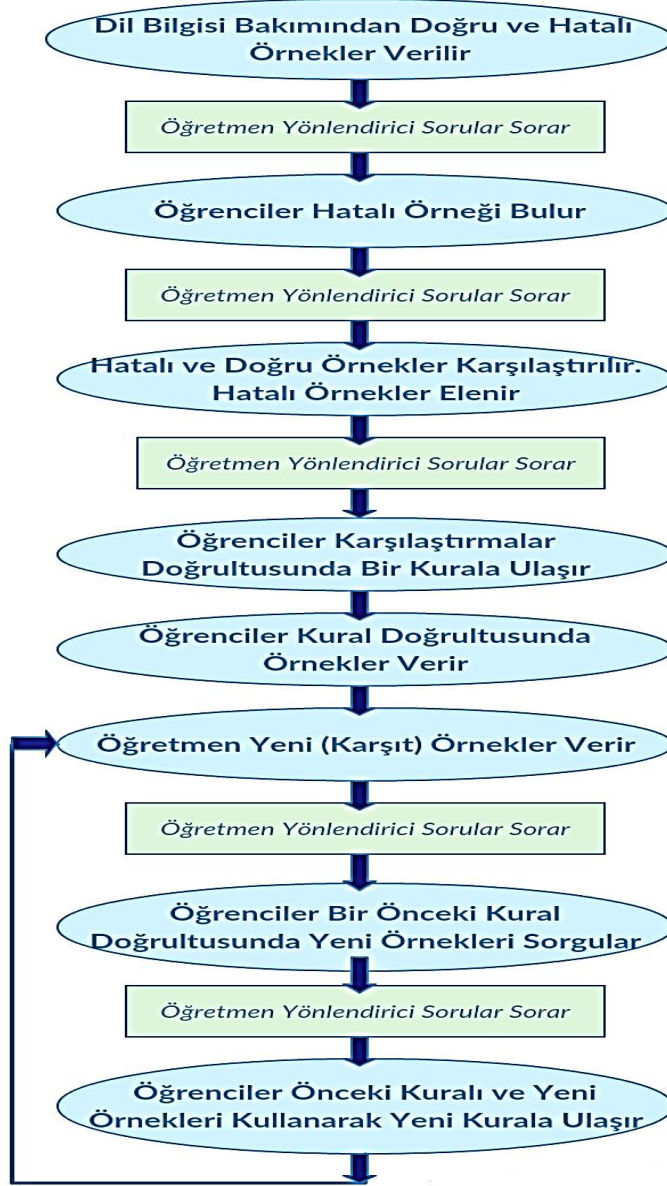
Şekil 1. Araştırma Süreci

Creswell (2017) katılımcıların müdahale programındaki faaliyetlere nasıl katıldıklarını ve bu faaliyetlerin deneme için olumlu ya da olumsuz etkilerinin olup olmadığını incelemek için nitel verilerin deney sırasında; istatistik sonuçların tek başlarına ifade ettikleri anlamdan daha detaylı bir açıklama elde etmek için deney sonrasında deneye eklenebileceğini belirtmiştir (43). Ön test ve son test sonuçlarından elde edilen nicel verileri daha iyi anlamak ve açıklamak için araştırmacının nitel verileri deney sırasında ve deney sonrasında deneye eklenmiştir.

## Nitel Aşama

### Deney İçin Program Tasarımı

Araştırmacının deney grubu ders planları kuralavırım yaklaşımına göre hazırlanırken kontrol grubu ders planları kılavuz kitaptaki yönergelerle göre düzenlenmiştir. Deney grubu ders planları kuralavırım yaklaşımına göre hazırlanırken öğretim programına uyularak dersin öğretim yöntemi kuralavırım yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Bu süreçte kılavuz kitapta yer alan kazanım ve konu başlıkları dikkate alınmıştır. Bu kazanımlar; "Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.", "Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar." ve "Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar." şeklindedir. Uygulama haftasında yıllık plana göre işlenmesi gereken kazanımlar bunlar olduğu için bu üç kazanım seçilmiştir. Böylece öğrencilerin eğitim sürecine engel olmamak amaçlanmıştır. Düzenlenen ders programları uygulama öncesi iki alan uzmanı tarafından kuralavırım yaklaşımına uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Kuralavırım yaklaşımına göre ders işleme süreci Şekil 2'deki gibidir:



**Şekil 2.** Kuralavırım Yaklaşımıyla Ders Anlatım Süreci

Planlama yapılırken kılavuz kitaptaki konu başlıkları ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler göz önünde bulundurulmuştur. Her bir konu öğrencinin ulaşabileceği kural sistemi şeklinde düzenlenmiştir. Bunun için ön örnekler oluşturulmuş. Ön örneklerin yanında (konusuna göre) dil bilgisi açısından yanlış örnekler de verilmiştir. Öğrencilerin bu örnekler üzerinden kurala ulaşmaları amaçlanmıştır. Araştırmacı öğretmen, öğrencilerin kurala ulaşmalarını sağlayıcı yönlendirici sorular sormuş; öğrencilerin kurala kendilerinin ulaşmasını beklemiştir. Öğrenciler kurala ulaştıktan sonra öğrencilerden farklı örnekler istenmiştir. Sonrasında yeni örneklerle benzer yol uygulanarak yeni kuralların öğrenciler tarafından oluşturulması amaçlanmıştır.



## Deneyin Örneklemi

Araştırma yarı deneysel bir özellik gösterdiğinden ve uygulama bir ortaokulda yapıldığı için seçkili örnekleme yapılmıştır. Deneysel çalışmaların okullarda yapıldığı durumlarda genellikle seçkisiz örnekleme yapmak mümkün olmadığı için hazır gruplar üzerinde çalışılabilir. Araştırmacı bazı verilere bakarak görece birbirine en çok benzeyen iki grubu seçebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 197). Dolayısıyla bu araştırmada İstanbul'da bir ortaokulda 7. sınıflardan kolay erişilebilir olan (Yıldırım ve Şimşek 2016: 123) iki şube rastgele seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu öğrenciler (n=48) oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd. (2013: 197) deneysel çalışmalarda uygun örneklem büyüklüğü için kesin bir kural olmadığını ancak 30-40 kişilik gruplarla yapılan çalışmaların genellenebilirlik açısından araştırmacıya avantaj sağladığını belirtmektedir.

## Deney Süreci

Araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlenirken Türkçe ders notu ortalamalarına bakılarak birbirlerine denk olduğu düşünülen iki şube rastgele seçilmiştir. Seçilen şubelerden biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama dersleri öncesinde deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Ön testten sonra 4 hafta süren uygulama derslerine geçilmiştir. Uygulama sürecinde dersler deney grubunda kuralavırım yaklaşımına göre kontrol grubunda ise kılavuz kitapta yer alan yönergeye göre işlenmiştir. Deney grubu derslerinde araştırmacı öğretmen ders öncesinde uygulama sürecini kuralavırım yaklaşımına göre planlamıştır.

Araştırmanın kontrol grubu dersleri kılavuz kitaptaki yönergelere harfiyen uyularak gerçekleştirilmiştir. Bu dersler de araştırmacı öğretmen tarafından yürütülmüştür ve bağımsız gözlemci tarafından gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu dersleri 4 haftalık bir süreçte 5 ders saati olarak uygulanmıştır. Derslerde işlenen dil bilgisi konuları şöyledir: bildirme kiplerinin kullanım özellikleri, dilek kiplerinin kullanım özellikleri ve fiillerin olumlu, olumsuz, olumlu soru ve olumsuz soru çekimleridir. Dört haftalık uygulama süreci sonunda hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulanarak deney süreci tamamlanmıştır.

## Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri ön test ve son test olarak uygulanan 'Kipler Konusuna İlişkin Akademik Başarı Testi'nden elde edilmiştir. Test oluşturulurken 7. sınıf Türkçe ders kitabının 'Kişisel Gelişim' temasından 3 dil bilgisi kazanımı temel alınmıştır. Bu 3 kazanım: "Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.", "Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar." ve "Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar." şeklindedir. Araştırmacı bu 3 kazanımdan yola çıkarak çoktan seçmeli test maddelerini oluşturmuştur. Bu kazanımlar "kişi ekleri, duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman, şimdiki zaman, ünlü daralması, gelecek zaman, geniş zaman, özne, gizli özne, gereklilik kipi, istek kipi, şart kipi, emir kipi, olumlu fiil çekimi, olumsuz fiil çekimi, olumlu soru fiil çekimi, olumsuz soru fiil çekimi" konularını içermektedir. Test maddeleri konu kapsamını temsil edecek biçimde kazanımlara uygun olarak hazırlanmış ve 36 maddeden oluşmaktadır. Test maddeleri bilgi ve kavrama düzeyindedir. Oluşturulan test, 2 2 Türkçe eğitimcisi ve 1 eğitim bilimlileri uzmanı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda test maddeleri bilişsel alana, kazanımlara ve dil bilgisi kurallarına uygun bulunmuştur. Testin ön uygulaması deney çalışmasının gerçekleştirileceği okula benzer İstanbul'da bulunan başka bir okuldaki 7. sınıf öğrencilerine (n=187) uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde analizi yapılarak her bir test maddesinin madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve madde varyansı hesaplanmıştır. Madde güçlüğü .30 ve .80 aralığında olmayan, madde ayırtıcılığı .30'dan küçük olan ve madde varyansı .25 civarı olmayan 8 madde testten

çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliğini korumak için 8 soru daha testten çıkartılmış ve toplamda 16 soru test dışında kalmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda geriye çoktan seçmeli 20 soru kalmıştır. Bu sorular kapsam geçerliliği açısından kazanımları yansıtmaktadır. Testin KR-20 güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır.

### **Nicel Veri Analizi**

Araştırmanın ön test ve son test sonucu elde edilen nicel verileri SPSS 15.0 programı kullanılarak kovaryans analiz ile analiz edilmiştir.

### **Nitel Aşama**

#### **Deney İçinde Nitel Süreç**

Deney sürecinde deney grubu uygulama derslerini iki gözlemci yarı-yapılandırılmış gözlem formu ile gözlemlemiştir. Gözlemcilerden biri aynı zamanda çalışmadaki araştırmacıdır. Diğer bağımsız gözlemci ise Türkçe öğretmenliği programı yüksek lisans öğrencisidir. Ders süreci sonunda araştırmacı öğretmen süreçle ilgili düşüncelerini 'araştırmacı öğretmen günlüğü'ne yazmıştır. Ders süreci, her bir gözlem sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda yeniden planlanıp gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

Kontrol grubu dersleri bağımsız gözlemci tarafından gözlenmiştir. Böylece nicel verilerden elde edilen bulguları anlamaya çalışırken kontrol grubu ve deney grubu dersleri karşılaştırılabilecektir. Deney sonrasında deney grubu öğrencileri ile araştırmacı öğretmen tarafından odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesiyle deney grubundaki öğrencilerin sürece dair görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır.

#### **Deney Sürecindeki Katılımcılar**

Araştırmanın nitel verilerinden odak grup görüşmesi için deney grubundan 10 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin seçimi yapılırken derse çok katılanlardan az katılanlara doğru bir seçim yapılmıştır.

#### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nitel verileri deney sırasında 'Deney Grubu Uygulama Dersi Araştırmacı Gözlemci Gözlem Notları', 'Deney Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları', 'Kontrol Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları' ve 'Araştırmacı Öğretmen Günlükleri' ile deney sonrasında 'Yapılandırılmamış Odak Grup Görüşmesi' aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışmanın bulgular bölümünde araştırmacı gözlemcinin deney grubu gözlem notları (**AG**), bağımsız gözlemcinin deney grubu gözlem notları (**BG**), bağımsız gözlemcinin kontrol grubu gözlem notları (**K-BG**) ve araştırmacı öğretmenin günlüklerinden elde edilen veriler (**AÖ**) kodu ile belirtilmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ise katılımcıların gizliliği açısından (**1, 2,...10**) şeklinde kodlanmıştır.

#### **Nitel Veri Analizi**

Nitel veriler önceden belirlenen temalar altında betimsel analiz ile incelenmiştir. Çalışmanın iç güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla gözlemler, öğretmen günlüğündeki ifadeler ve

katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde, eğik yazı fontu ile gösterilmiştir. Öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular sonuç ve tartışma kısmında diğer nitel verilerin sonuçlarını yordamak için kullanılmıştır. Deney sırasındaki ve deney sonrasındaki nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Deney sırasındaki nitel verilerin betimsel analizi için ‘Deney Grubu Uygulama Dersi Araştırmacı Gözlemci Gözlem Notları’, ‘Deney Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları’ ve ‘Kontrol Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları’ kullanılmıştır. Verilerin betimsel analizi için oluşturulan temalar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri bu temalar altına işlenmiştir. ‘Kontrol Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları’ndan elde edilen nitel veriler ayrıca geliştirilen bir tematik çerçeve ile betimsel analiz sürecinden geçmiştir. Bu formdan elde edilen veriler ilgili temalar altına işlenmiştir. İşlenen veriler kişisel yorum ve düşüncelerden uzak olarak açıklanarak sunulmuştur. Deney sırasındaki nitel verilerin betimsel analiz sonucunda 6 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar aşağıdaki gibidir:

1. Örneklerin deney grubu öğrencilerinin kurala ulaşmalarını desteklemesi.
2. Çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarına etkisi.
3. Deney gurubu uygulamalarında yönlendirici soruların amaca hizmet etmesi.
4. Kontrol grubu uygulamalarında öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için yaptıkları.
5. Deney grubu öğrencilerinin kuralı ifade edebilme becerileri.
6. Kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ulaşma becerileri.

Deney sonrasındaki nitel verilerin betimsel analizi için ‘Yapılandırılmamış Odak Grup Görüşmesi’nden elde edilen veriler kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrencilerin deney sürecine dair görüş ve düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen görüş ve düşünceler betimsel analizle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Nitel Bulgular

#### Deney Eksenli Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel verilerini değerlendirmek için kovaryans analizi yapılmıştır. Öntest sonuçlarına göre gruplar denk olmadığı için kovaryans analiz tercih edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda regresyon doğrularının eğimleri arasında anlamlı fark yoktur, homojendir ( $p=.871>.05$ ). Kontrol değişkeni gruplarda anlamlı farklılık sergilemektedir ( $p=.000<.05$ ). Varyanslar arası fark yoktur, yokluk hipotezi kabul edilmiştir ( $p=.764>.05$ ). Düzeltilmiş puanların gruplardaki ortalamaları arasında anlamlılık test sonucuna göre grup temel etkisi anlamlı değildir ( $p=.745>.010$ ). Tüm bu sonuçlar kovaryans analizi için uygun koşulları sağlamaktadır. Ön testlerin son testler üzerindeki etkisi kontrol altına alındıktan sonra yapılan kovaryans analizinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktur ( $p=.549$ ;  $p>.05$ ).

### Nitel Bulgular

#### Deney Sırası Nitel Bulgular

Araştırmayı gözlemleyen araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin “örneklerin deney grubu öğrencilerinin kurala ulaşmalarını destekleyip desteklemediğine dair gözlemler”i analiz edilirken destekledi (+),

kısmen destekledi (+-) desteklemedi (-) şeklinde kodlanmıştır. Ortaya çıkan frekans değerleri gözlemcilerin ifadelerinde yer alan destekledi, kısmen destekledi ve desteklemedi kodlarına ait frekanslardır. Bu doğrultuda sonuç aşağıdaki 'Çizelge 1'deki gibidir:

**Çizelge 1.**

*Örneklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Kurala Ulaşmalarını Destekleyip Desteklemediğine Dair Gözlemler*

**Örneklerin deney grubu öğrencilerinin kurala ulaşmalarını destekleyip desteklemediğine dair gözlemler**

	Sıklık
<b>Destekledi.</b>	21
<b>Kısmen destekledi.</b>	2
<b>Desteklemedi.</b>	7

Çizelge 1'e göre gözlemciler örneklerin öğrencilerin kurala erişmelerini 21 kez desteklediğini, 2 kez kısmen desteklediğini ve 7 kez desteklemediğini gözlemlemişlerdir. Buna göre örneklerin %70'nin kurala erişimi desteklediği görülmektedir.

Kontrol grubunda ise aynı konular kılavuz kitaptaki yönergeye göre sürdürülmüştür. Bu dersleri gözlemleyen bağımsız gözlemcinin "çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlayıp sağlamadığına dair gözlemler"i Çizelge 2'deki gibidir:

**Çizelge 2.**

*Çalışma Kitabındaki Örnek Etkinliklerin Öğrencilerin Tanıma Ulaşmalarını Sağlayıp Sağlamadığına Dair Gözlemler*

<b>Çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlayıp sağlamadığına dair gözlemler</b>	Sıklık
Sağladı.	7
Kısmen sağladı.	2
Sağlamadı.	2

Çizelge 2 incelendiğinde çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin 7 kez tanıma ulaşmasını sağladığı, 2 kez kısmen sağladığı ve 2 kez sağlamadığı görülmektedir. Buna göre etkinlikler %63,6 oranında öğrencilerin tanıma ulaşmasını sağlamıştır. Örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlama açısından işe yaradığı Çizelge 2'de görülmektedir. Çizelge 2'yi bir önceki Çizelge 1 ile karşılaştırdığımızda her iki grupta da ön örneklerin tanıma veya kurala ulaşmayı olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Kuralavırım yaklaşımı ile yapılan dil bilgisi öğretiminde örnekler kadar önemli olan bir diğer unsur da yönlendirici sorulardır. Yönlendirici sorular öğrencilerin kurala ulaşmalarını hedefler, kurala ulaşmada öğrencilere kılavuzluk eder.

### Çizelge 3.

*Deney Grubu Uygulamalarında Yönlendirici Soruların Amaca Hizmet Edip Etmediğine Dair Gözlemler*

<b>Deney grubu uygulamalarında yönlendirici soruların amaca hizmet edip etmediğine dair gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Hizmet etmiştir.	23
Kısmen hizmet etmiştir.	2
Hizmet etmemiştir.	10

Çizelge 3'ü incelediğimizde deney grubu uygulamalarında yönlendirici soruların amaca 23 kez hizmet ettiği, 2 kez kısmen hizmet ettiği ve 10 kez hiç hizmet etmediği gözlenmiştir. Buna göre yönlendirici sorular %65,7 oranında amaca hizmet etmiştir.

Kuralavırım yaklaşımında yönlendirici sorular ile öğrencilerin kurala ulaşması hedeflenir. Kılavuz kitaptaki yönergelerde ise verilen örnek etkinlikler üzerinden öğretmenin tanımı sezdirmesi hedefleniyor. Ancak örnek etkinlikler üzerinden tanımın nasıl sezdireceğine dair açık bir yönerge bulunmamaktadır. Kontrol grubu derslerinde yapılan gözlemlerde **K-BG**'nin "öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için neler yaptığına dair gözlemler"i 'Çizelge 4'deki gibidir:

### Çizelge 4.

*Kontrol Grubu Uygulamalarında Öğretmenin Öğrencilerin Tanıma Ulaşması İçin Neler Yaptığına Dair Gözlemler*

<b>Öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için neler yaptığına dair gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Örnekler vermek	3
Soru sormak	3
Düz anlatım yapmak	2
Tanımı vermek	2
Farklı bir etkinlik uygulamak	2
Hikaye ederek anlatmak	1
Örnek istemek	1

Çizelge 4'e bakıldığında öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için 3 kez örnek verdiği, 3 kez soru sorduğu, 2 kez düz anlatım yaptığı, 2 kez tanımı verdiği, 2 kez farklı bir etkinlik uyguladığı, 1 kez hikaye ederek anlattığı ve 1 kez de örnek istediği gözlenmiştir.

Kuralavırım yaklaşımında kuralın öğrenciler tarafından ifade edilmesi beklenir. Öğrencilerin kuralı nasıl ifade ettikleri, onu doğru anlayıp anlamadıklarının göstergesidir. Bu bağlamda öğrencilerin kuralı ifade edebilme becerilerine ilişkin gözlemler Çizelge 5'teki gibidir:

### Çizelge 5.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Kuralı İfade Edebilme Becerilerine Yönelik Gözlemler*

<b>Deney Grubu Öğrencilerinin Kuralı İfade Edebilme Becerilerine Yönelik Gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
İfade edebilmiştir.	15
Kısmen ifade edebilmiştir.	2
İfade edememiştir.	1

Çizelge 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kuralı 15 kez ifade ettikleri, 2 kez kısmen ifade ettikleri ve 1 kez ifade edemedikleri gözlenmiştir. Buna göre öğrenciler %83,3 oranında kuralı ifade edebilmiştir.



Kuralavırım yaklaşımında öğrencilerin doğru ve yanlış örnekler üzerinden kurala erişmeleri hedeflenir. Kılavuz kitap ise öğrencilerin ön etkinlikler aracılığıyla tanımın öğretmen tarafından sezdirilmesini bekler. Bu bağlamda öğrencilerin kuralı veya tanımı ifade edebilme becerileri oldukça önemlidir. **K-BG**'nin "kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ulaşma becerilerine yönelik gözlemler"i aşağıdaki gibidir:

#### Çizelge 6.

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tanıma Ulaşma Becerilerine Yönelik Gözlemler*

<b>Kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ulaşma becerilerine yönelik gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Öğrenciler tanıma ulaştı	4
Öğrenciler tanıma kısmen ulaştı	3
Öğrenciler tanıma ulaşamadı	6

Kontrol grubunda yapılan derslerde öğrencilerin 4 kez tanıma ulaştıkları, 3 kez kısmen ulaştıkları ve 6 kez ise ulaşamadıkları gözlenmiştir. Buna göre öğrenciler %30,7 oranında tanıma ulaşabilmektedir.

Son olarak, kuralavırım yaklaşımını doğru değerlendirmek ve ders planları hazırlayabilmek için öğrencilerin kurallara ne kadar sürede ulaştıklarını tespit etmek gerekir. Deney grubunda uygulamayı gözlemleyen gözlemciler her bir kurala ulaşım süresini dakika olarak kaydetmişlerdir. Buna göre öğrencilerin kurala en fazla 8 dakikada en az 2 dakikada ulaştıklarını not düşmüşlerdir .

Kontrol grubu derslerinde kılavuz kitaptaki etkinliklere göre bir anlatım yapılmıştır. Dolayısıyla kılavuz kitaptaki yönergeler takip edilmiş ve süre buna göre düzenlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin tanıma ulaşması en az 5 dakika en fazla 12 dakika sürmüştür.

#### Deney Sonrası Nitel Bulgular

Deney sürecine ilişkin deney grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

#### Çizelge 7.

*Öğrencilerin Kuralavırım Yaklaşımına Dair Görüşleri*

##### **Öğrencilerin kuralavırım yaklaşımına dair görüşleri**

- 1: "Yanlış kurduğum cümleyi sınavda karıştırıyorum."
- 2: "Bir sürü kural oldu kafam karıştı."
- 3: "Kuralların olması iyi."
- 4: "Kuralları yazmak beni bunaltıyor."
- 5: "Mantığım körelmeye başladı. Sonra kuralı ezberliyorum."
- 6: "Kurallar arttıkça kafamdaki bilgiler de karıştı."
- 7: "Kurallar iyi. Ezberlemiyorum. Düşünme kapasitemizi artırıyor."
- 8: "Kip eklerini biliyordum bu derslerden sonra kafam karıştı."
- 9: "Kafamın karışması iyi bir şey. Kafam karışınca daha iyi öğreniyorum."
- 10: "Hepsi birbirine bağlı olduğundan aradaki önemli noktayı yakalamam gerekiyor ama yakalayamıyorum."

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine baktığımızda **3, 7 ve 9**'un kuralavırım yaklaşımıyla yapılan derslere ilişkin olumlu yönde görüşleri bulunurken diğer öğrencilerin (**1, 2, 4, 5, 6, 8, 10**) görüşleri olumsuz yöndedir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler genel olarak kuralların varlığından rahatsız olduklarını belirtmektedir. Hatta bir öğrenci (**8**) bu derslerden sonra bildiği bir konuyu karıştırdığını; başka bir

öğrenci (1) de derslerde yanlış kurduğu cümleyi sınavda karıştırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük çoğunlu kuralavarımla yapılan derslere yönelik olumsuz bir görüşte bulunmuştur.

### Karşılaştırma Yorumlama

Deney sırası ve sonrasında elde edilen nitel bulguları karşılaştırdığımızda yapılan gözlemlerde deney grubu öğrencilerinin kuralı %83,3 oranında ifade edebildikleri gözlenirken odak grup görüşmesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu bu derslere yönelik olumsuz görüş belirtmiştir. “Acaba öğrencilerin olumsuz görüş belirtmelerinin nedeni ne olabilir?” sorusunun cevabını bulmak için bazı gözlem notlarına bakmak yararlı olabilir. **AG**’nin “*Özne ve kişi eki uymazsa cümle anlamsız olur, şeklinde ifade ettiler. Bu da doğruya yakın bir tanımdı.*” ve **BG**’nin “*Kesinlikle evet. Hatta literatürde geçen tanımdan daha basitti.*” ifadelerinde öğrencilerin rahatlıkla kuralı ifade edebildikleri gözlenmiştir. Hatta **BG**’nin ifadesine göre öğrenciler bazı durumlarda literatürde geçen tanımdan daha iyi tanımlar verebilmiştir. Ancak bunun karşıtı olan durumlar da gözlenmiştir. **AG**’nin “*5-6. denemede ancak doğru ifade ettiler.*” ve “*Kuralın çok karışık olduğunu söylediler.*” şeklindeki ifadeleri öğrencilerin kurala ulaşmada yaşadığı güçlükleri belirtmektedir. Öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle dair **AÖG**’deki “*Öğrenciler cümlelerin tamamına odaklandıkları için yükleme odaklanamadılar. Bu yüzden ünlü daralmasını fark etmekte güçlük yaşadılar.*” ifadeye ve **BG**’nin “*Şimdiki zamanın ne olduğunu ifade ettiler; ancak ünlü daralması konusunda kafaları çok karıştı.*” ifadesine baktığımızda ana konunun dışında gelişen bir istisna durumunda öğrencilerin zorluk yaşadığı hatta kafalarının karıştığı gözlenmiştir. Bunun nedeni yetersiz ön örnekler ya da yönlendirici sorular ile ilgilidir. Bu noktada **BG**’nin “*... bir önceki ders ünlü daralmasını anlamakta zorlanmışlardı; ancak burada yanlış örnekler verildi ve öğrenciler hemen kuralı verdi.*” ifadesinde görülüyor ki bir sonraki derste aynı konu için yanlış örnekler sunulduktan sonra öğrenciler kurala ulaşabilmiştir. Bu ön örnekler öğrenciler için yeterli olmuştur. Bazı durumlarda öğrenciler kip eki ile ilgili verilen temel işlev dışında başka işlevlerin olduğunu da fark etmişlerdir. **AÖG**’de “*Öğrenciler 4. Kural olan şart kipinin açıklamasına örnekler doğrultusunda biraz zor da olsa ulaşabildi; ancak bu kipi istek ve keşke anlamı barındırdığını da ifade ettiler.*” ve **AG**’nin “*Beni arayan annem olmalı” cümlesinde ihtimal anlamı veriyor. Demek ki önce gereklilik kipi deyip -mAll’ı öğretmek yani işlevden biçime gitmek öğrencinin kafasını karıştırıyor. Bir öğrenci itiraz olarak bu örneği verdi.*” ifadeleri öğrencilerin temel işlev dışındaki diğer işlevleri de fark ettiğini göstermektedir. Özellikle ekin temel işlevini ifade eden kurallar için bazı öğrenciler bu şekilde itirazda bulunmuştur; çünkü ek ile ilgili oluşturulan kuralda bu istisnai durumların da belirleyici olmasını düşünmektedirler. Ancak öğretim programında söz konusu ekler bir sonraki kazanımlarda ‘zaman/anlam kayması’ başlığında verildiğinden bu nokta bu işlevlere değinilememiş ve oluşturulan kurallarda yer verilmemiştir.

Yukarıdaki paragrafta öğrencilerin bazı durumlarda kurala ulaşırken bazı durumlarda güçlükler yaşadığı ancak bazı durumlarda da güzel çıkarımlarda buldukları ve süreçte aktif oldukları gözlenmiştir. Buna rağmen olumsuz görüş belirtmelerinin altında yatan ne olabilir? **AG**’nin “*Öğrenciler öğretime daha çok kural var mı diye sordular. Kurala karşı bir tutum mu geliştiriyorlar acaba? Sonuç olarak “Hayat kurallardan ibarettir” ve “Kurallar çiğnenmek içindir.” dedi içlerinden biri.*” ve **BG**’nin “*Dili zaten bildiklerini ve bu kadar çok kurala neden ihtiyaç olduğunu sordular. Öğretmen de onlara açıklama yaptı.*” ifadelerine baktığımızda öğrencilerin kurallara karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olabileceklerinin ipuçlarını vermektedir. Özellikle öğrencilerden, “*Bir sürü kural oldu kafam karıştı.*”, “*Kuralları yazmak beni bunaltıyor.*” ve “*Kurallar arttıkça kafamdaki bilgiler de karıştı.*” ifadeleri bazı öğrencilerin kurallara karşı neden olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Öte yandan kontrol grubu derslerinde örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlama oranı %63,6 iken öğrencilerin tanımları ifade edebilme oranları %30,7'dir. **K-BG**'nin "*Öğrenciler tanıma tam olarak ulaşmadığı için öğretmen, tanımları verdi.*" ifadesine ve öğrencilerin tanımları ifade edebilme oranına bakarsak öğretmenin çoğunlukla tanımları kendisinin verdiği düşünülebilir. Öğrenciler bazı durumlarda tanımları doğru ifade edebilmiştir. Ancak bu noktada **K-BG**'nin şu gözlemi kayda değerdir: "*Tanımlar hep aynı kelimelerden oluştuğu için o şekilde tanımları söylediler. Sadece bir kelimeyi kaldırıp tanım oluşturdular. Şart kelimesi ve ekini çıkarıp emir kelimesini eklediler.*" Bu ifadelerle baktığımızda öğrencilerin art arda olan tanımlardaki benzerliği fark ettikleri, ezbere bir mantıkla bir sonraki örnekte sadece terimi değiştirerek tanımları verdikleri görülmüştür. Bir derste öğrencilerin verdiği yanlış bir örneğin konuyu anlamalarına yardımcı olduğu gözlenmiştir. **K-BG**'nin şu ifadesi bu duruma işaret etmektedir: "*Öğrenciler yanlış örnekler verdiğinde öğretmen farklı örnekler üzerinden anlamalarını sağladı. Etkinlik sonrası öğrenciler duyulan geçmiş zamanın ne olduğunu kendileri tanımladı.*" Bu ifadeye bakarak yanlış bir örneği düzeltip doğrusu verildikten sonra öğrencilerin kendilerinin tanımları ulaştığı gözlenmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=,549$ ;  $p>,05$ ). Bu sonucu daha iyi anlayabilmek için nitel bulgulara bakıldığında deney grubunda öğrencilerin hedeflenen dil bilgisi kurallarını %83,3 oranında ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kuralı ifade edebilme oranları %30,7'dir. Öğrenme açısından iki grup arasında bir fark yokken kuralı ifade etme açısından böyle bir farkın olması düşündürücüdür. Deney sonrasında öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin kuralavarımla yaklaşımıyla ilgili olarak çoğunlukla olumsuz yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Çizelge-7'ye baktığımızda öğrenciler kuralların çok fazla olup ön plana çıkmasından dolayı kafalarının karıştığını söylemektedirler.

Deney grubu (%83,3) ile kontrol grubu (%30,7) öğrencilerinin kurala ulaşma oranlarındaki farkın sebebi ilk olarak kuralavarımda yönlendirici soruların yer alması ve öğretmenin öğrenciyi ortaya bir tanım çıkarması için zorlamasında aranabilir. **AG**'nin kuralavarımla ders işleyen öğrencilere dair "*5-6. denemede ancak doğru ifade ettiler.*" gözlemi kuralavarımla yönteminde öğrencilerin kuralı ifade etmek için defalarca deneme yaptıklarını göstermektedir. Kılavuz kitapla işlenen derslerde ise öğrencilere kuralı sezdirme işi öğretmene verilen cümleler üzerinden yapılmaktadır. Bu noktada öğretmene kuralı nasıl sezdireceğine dair bir yönerge verilmediği için öğretmen duruma göre farklı yollara başvurabilmektedir. **BG**'nin gözlemlerine göre kontrol grubunda da öğretmen bazen yönlendirici sorular sormuş ve böyle durumlarda öğrencilerin kurala ulaştığını gözlemlemiştir: "*Sorular sorarak öğrencilerin ulaşmasını sağladı.*" Bazı durumlarda ise öğrenciler kurallar arasındaki benzerliği fark edip ezbere bir yöntemle kuralı ifade etmiştir. **BG**'nin şu gözlemi bu duruma işaret etmektedir: "*Tanımlar hep aynı kelimelerden oluştuğu için o şekilde tanımları söylediler. Sadece bir kelimeyi kaldırıp tanım oluşturdular. Şart kelimesi ve ekini çıkarıp emir kelimesini eklediler.*" Bunlar dışındaki bazı durumlarda da kitaptaki kurala gitme eğilimi gösterildiğini görüyoruz. **BG**'nin şu ifadeleri bunun kanıtıdır: "*Öğrenciler tanıma tek yönüyle ulaştığı için öğretmen, kılavuz kitaptaki tanımları yazdırdı.*", "*Tanım öğretmen tarafından verildi.*" Güneş (2013b: 180) sezdirme yöntemiyle sınıfta doğal bir iletişim kurulduğunu, dil üzerinde tartışıldığını ifade etmektedir. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin kendi kendilerine gözlem yapmalarını, gerekli bilgileri toplamalarını ve kuralları keşfetmelerini istediğini de vurgulamaktadır; ancak kılavuz kitapla öğretmene verilen ön örnekler ve etkinlikler öğrencilerin kuralı keşfetmelerini sağlayacak bir düzenlemeye sahip değildir. Öğretmeni doğrudan

kuralı yazdırmaya iten sebep kılavuz kitapta sezdirme yöntemi ile ilgili yeterli bir yönerge verilmemesi ve kılavuz kitaptaki içeriğin sezdirme yöntemine göre düzenlenmemesi olabilir. Buna karşın kuralavarımda öğrencilerin kuralı keşfetmelerini sağlayacak yönlendirici sorular ders öncesinde, ön örneklere göre planlanır. Dolayısıyla sistematik ve planlı bir süreç vardır. Çünkü yönlendirici sorular ön örneklere göre planlanmıştır ve büyük oranda öğrencileri kurala götürür. Kuralavarımda dersini kuralları ifade etme bakımından kılavuz kitaptan öne geçiren özellik öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için ısrarcı olunması ve öğrencilerin kuralı keşfetmesi için yönlendirici soruların kullanılmasıdır. Dotson'un (2006) yaptığı araştırmada da öğrenciler kuralavarımda yaklaşımın aktif bir yaklaşım olduğunu, konuyu anlamak için harcadıkları çabanın konuyu daha iyi anlamalarını sağladığını ve bu mücadelenin onların hoşuna gittiğini belirtmişlerdir (60-5).

Kuralavarımda dersinde öğrencilerin bazı kurallara çok kolay ulaşırken bazılarının birkaç denemeden sonra ulaştığı gözlenmiştir. Bunun için bulgularda öğretmenden, öğrenciden ya da konunun kendisinden kaynaklanan üç tür gözleme rastlanmıştır. Örneğin **AG**'nin bir gözleminde "*Burada cümlelerde Ben ve Ali yerine 'biz', Pamuk ve Tekir yerine 'Onlar' demeliydik; çünkü diğer cümlelerde zamir verilmişken bu iki cümlede ad verilmiş. Bu biraz kafa karıştırıcı oldu.*" ifadelerini kullandığı kipler konusu ile bağlantılı olan cümlelerin öğelerinin kullanımı ile ilgili öğretmenden kaynaklanan tutarsızlıklar olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde **AÖG**'nin bir gözleminde "*Öğrenciler cümlelerin tamamına odaklandıkları için yüklemle odaklanamadılar.*" ifadesini kullandığı, öğrencilerin yanlış yere odaklandığını belirttiği görülmüştür. **AÖG**'nin bir başka gözleminde de "*Sahilde iki saat koşmuşum. 'örneğin öğrenciler 'iki saat' ifadesine odaklandılar. Bu örnekleri hazırlarken ben bu kadar odaklanmamıştım buradaki zaman zarfına.*" ifadelerini kullandığı, kendisinin dersi hazırlarken bazı durumları ön göremediği farkedilmektedir..

Deney grubundaki öğrencilerin bazı kural ifadelerinin kitaplardakilerden daha basit ve daha anlaşılır olması üzerinde düşünmeye değer bir durumdur. Bu durum öğrencilerin kendi çabasıyla kendi bakış açısıyla problemi çözmüş olmasından ve zihinlerinin henüz berrak olmasından kaynaklanıyor olabilir. **BG**'nin deney grubuna ilişkin "*Dil bilgisi kitaplarından daha iyi ifade ettiler.*" cümlesi ile "*Tanımlar hep aynı kelimelerden oluştuğu için o şekilde tanımları söylediler. Sadece bir kelimeyi kaldırıp tanım oluşturdular. Şart kelimesi ve ekini çıkarıp emir kelimesini eklediler.*" cümlesi her iki grupta da bazı durumlarda kural ifade edilmiş olsa da kuralavarımda kural ifadelerinin daha özgün olduğu görülmektedir. Çünkü bir ana dili öğrencisinden beklenen bilinçsiz olarak bildiği dilin kurallarını tanıması ve bu kurallara uymaması durumunda iletişimde ne gibi problemlerle karşılaşabileceğini fark etmesidir (Aytaş ve Çeçen, 2010: 87; Ke, 2008: 2). Öğrencinin bu tanıma ve fark etme aşamasına gelip gelmediğini biz, öğrencinin kural oluşturması yoluyla takip edebilir ve değerlendirebiliriz (Göçer, 2015: 241). Dolayısıyla öğrencilerin konu hakkında ürettikleri özgün kurallar bazı öğrencilerin kuralı tanıma ve fark etme aşamasına geldiklerini gösterir.

Yönlendirici sorular öğrencilerin örnek üzerinde düşünmelerini ve tartışmalarını sağladığından yönlendirici soruların seçimi de nitel bulgulara göre tartışılabilir. Çalışmada deney grubunda kullanılan yönlendirici soruların öğrencilerin kurala ulaşmasına büyük oranda yardımcı olduğu gözlenmiştir; ancak bazı durumlarda yönlendirici soruların yeterli olmadığı da gözlenmiştir. **AÖG** "*öğrencilerin kişi eklerinin bazen soru edatından hemen sonra bazen de kip ekinden sonra geldiğini fark ettiğini ancak bunu kural olarak ifade etmelerinin kolay olmadığını*" belirtmektedir. **AÖG** bu durumun nedenini "*yönlendirici soruların yeterli*" olmamasında aramıştır. Bunun nedeni öğrencilerin kuralı ifade edebilecek bilişsel yeterliliğe sahip olmamaları ile de ilgili olabilir. Thornburry (2002: 55-6) kurallardan yola çıkarak öğrenmeyi tercih eden ve önceki öğrenmelerinde buna alışmış olan öğrenciler için bu yöntemin faydalı olmayacağını belirtmiştir. Öğrencilerden birinin "*Hepsi birbirine bağlı*



*olduğundan aradaki önemli noktayı yakalamam gerekiyor ama yakalayamıyorum.*” ifadesi bu duruma uygun düşmektedir. Öğrencinin ne yapması gerektiğini bilmesine rağmen yapamadığını görmesi durumun farkında olduğunu göstermektedir. Ancak kendisinin gerekli hazırbulunuşluğa sahip olmamasından dolayı yönlendirici sorular ile yapılan tartışma sürecini organize edemediği ve kurallar arası ilişkiler kuramadığından güçlük yaşamış ve bundan dolayı öğrenmede bazı noktalar eksik kalmış olabilir. Dotson’un (2006: 60-5) araştırmasında bazı öğrencilerin kuralavırım yaklaşımını takip etmesi zor bir yaklaşım olarak nitelemesi, bu durum ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan başka bir öğrenci *“Mantığımı körelmeye başladım. Sonra kuralı ezberliyorum.”* diyerek yönlendirici sorular aşamasında harcanan çabada yaşadığı güçlükten dolayı sonuçta ortaya çıkan kuralı ezberlemeyi tercih etmiştir. Öğrencinin bu ifadesi oldukça önemli bir sonucu işaret etmektedir. Acaba bu öğrenci gibi olan diğer öğrenciler de benzer yolu mu tercih etti? AÖG’de geçen *“Yönlendirici sorular üzerinden yapılan tartışmalara genelde aynı öğrenciler aktif olarak katılıyor.”* bu ifade bazı öğrencilerin yönlendirici sorular üzerinden yapılan tartışma sürecine aktif olarak katılmadıklarını göstermektedir. Ancak Dotson (2016: 60-5) araştırmasında öğrencilerin kuralı anlamak için harcadıkları çabanın konuyu daha iyi anlamalarını sağladığı ve bu mücadelenin onların hoşuna gittiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada karşıt bir durum görülmesinin nedeni öğrencilerin bu yönteme alışık olmamaları veya örneklerin ve kurala ulaşma aşamasından sonra yapılan etkinliklerin bir bağlam içinde (hikâye, diyalog, karikatür vb.) verilmemesi olabilir.

Derslerde sunulan örnekler de öğrencilerin dikkatini konuya çekmek, konu ile ilgili farklılıkları görüp tartışmak ve genellemelere ulaşmalarını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Deney grubu öğrencileri örnekler üzerinden tartışarak genellemeler yapmaya çalışarak kurala ulaşmayı hedeflemiştir. Güneş (2013b: 178) de bir örneğin çeşitli yönlerden incelenip başka örneklerle karşılaştırılmasıyla benzerlik ve farklılıkların araştırıldığını ardından örneklerin benzer ve farklı yönlerinden hareketle genel bir kurala ulaşmalarını veya genellemeler yapmalarını sağladığını belirtmektedir. Ancak bazı durumlarda öğrenciler genelleme yaparken onların asıl konudan uzaklaştığı durumlar da gözlenmiştir. Özellikle örnekler üzerinden yapılan tartışmalarda öğrenciler aynı eki farklı cümlelerde kullanıp burada cümleye farklı anlam kazandırdığını belirterek temel anlamdan kopmuş, istenen genellemeyi yapmada güçlük yaşamıştır. AG’nin *“Beni arayan annem olmalı” cümlesinde ihtimal anlamı veriyor. Demek ki önce gereklilik kipi deyip -mAll’yi öğretmek yani işlevden biçime gitmek öğrencinin kafasını karıştırıyor. Bir öğrenci itiraz olarak bu örneği verdi.*” ifadesine baktığımızda bir öğrenci -mAll ekinin gereklilik anlamının yanında ihtimal anlamı olduğunu da fark etmiş ve ilk aşamada gereklilik anlamı için yapılan tanıma itiraz ederek *“Beni arayan annem olmalı.”* örneğini vermiştir. Benzer duruma örnek farklı bir gözlem de AÖG’de *“...şart kipinin açıklamasına örnekler doğrultusunda biraz zor da olsa ulaşabildi; ancak bu kipi istek ve keşke anlamı barındırdığını da ifade ettiler. (...) Öğrenciler “Şart kipi” terimine odaklandılar ve terimde geçen şart kelimesinden dolayı “-sA” ekinin her zaman şart anlamı taşıması gerektiğini düşündüler.”* şeklindedir. Tüm bunları göz önüne aldığımızda aslında öğrencilerin söz konusu adlandırmaların kelime anlamlarına odaklandıkları görülmektedir. Bundan dolayı ilgili adlandırmaların cümlelere kazandırdıkları temel anlamları dışındaki alanyazında anlam/zaman kayması olarak geçen anlamları da fark etmektedirler. Bu yüzden adlandırmaların neden bu kelimeler ile anıldığı konusunda bazı öğrenciler belirsizlik yaşamış ve itiraz etmiştir. Diğer yandan bazı öğrencilerin örnek üzerinden tartışırken aynı biçimbirimle ilgili farklı görünüşleri kendisinin fark ettiğini de gözlemlenmiştir. Bu da kuralavırım yaklaşımının varmak istediği asıl sonuçtur.

Kuralavırım yaklaşımıyla dil bilgisini öğretirken verilen örnekler ulaşılmak istenen kuralı kapsayıcı olmadığı, eksik ya da fazla olduğu durumlarda da öğrencilerin yanılabilir oldukları gözlemlenmiştir. Thornburry’e (2002) göre öğretmen dersteki örnekleri dikkatlice seçmeli ve düzenlemelidir (56). AÖG’deki *“Uygulama sırasında 7. kuralla ilgili “Sahilde iki saat koşmuşum.” örneğinde öğrenciler*



'iki saat' ifadesine odaklandılar. Bu örnekleri hazırlarken ben bu kadar odaklanmamıştım buradaki zaman zarfına. (...) Ancak 'güya anlamı' nı anlamalarına bu örnek hizmet etmedi." ve **BG**'nin "Verilen örnek cümlelerdeki "her, her hafta..." ifadeleri için öğrenciler cümlelerdeki geniş zaman anlamını kip değil de bunların verdiğini söylediler." ifadelerine baktığımızda öğrencilerin örnek cümlelerde geçen zaman zarflarına odaklandıkları için kip ekine odaklanamadıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla örnekler hazırlanırken öğrencilerin doğrudan dikkatini çekmesini istediğimiz yapıları ön plana çıkarmalı, aksini oluşturacak yapılara cümlelerde yer vermemeye çalışmalıyız. Böylece öğrencilerin genellemelere veya kurallara ulaşması daha kolay olabilir.

Deney grubu ile yapılan derslerde bazı doğru ve yanlış örnekler üzerinden öğrencilerin dildeki doğru kullanımı sezdikleri görülmüştür; çünkü Ke'nin (2008: 4-5) de belirttiği gibi kullanılan herhangi bir yanlış örnek öğrencinin kulağını tırmalamakta, onun yanlış olduğunu sezebilmektedir. Dotson'ın (2006: 60-65) da çalışmasında bazı öğrenciler kuraldan önce verilen örneklerin onlara bir bağlam sağladığını, öğrenecekleri biçimin tam olarak nasıl kullanılacağını ve nasıl uygulanacağını görmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki **AG**'nin "Öğrenciler örnekler üzerinden fiilin kişi ekini düzelttiler. Hiçbir ipucuna gerek kalmadan doğru ve yanlış örneklerden kurala ulaştılar." ifadesi doğru ve yanlış örneklerin bir arada verildiği durumlarda öğrencilerin kuralı fark etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir; fakat bu çalışmada bu durumun bir risk barındırabileceği düşüncesi de doğmuştur. **AÖG**'deki şu ifadeler bu riske işaret etmektedir: "Çalıştığım okuldaki öğrencilerin çoğu için Türkçe ikinci dil. Bu yüzden sözlü dilde standart Türkçeye uygun olmayan ifadeler kullanıyorlar. Örneğin 'Kadın oğlunu aramış.' yerine 'Kadın oğlusunu aramış.' diye kullanımlar mevcut. Öğrenci için bu kullanım doğru; çünkü günlük hayatta kendini böyle ifade ediyor ve bu kullanımın doğru olduğunu düşünüyor."

Araştırma sonucunda derslerin süresi ile ilgili de birtakım bulgular elde edilmiştir. Kuralavarım yaklaşımıyla yapılan dersler uygulama boyunca planlandığından daha fazla zaman gerektirmiştir. Özellikle **AÖG**'deki bazı ifadelerde zaman problemi yaşandığına dair notlar mevcuttur. Bunun en temel nedenlerinden biri deney grubu uygulama derslerinin kılavuz kitaba bağlı kalınarak düzenlenmesidir; çünkü uygulama sürecinin öğretim programına bağlı olmasından kaynaklı sınırlılık ders sürecini kuralavarımına göre düzenlemede bir takım engeller oluşturmuştur.

Bu engellerden ilki kuralları kazanıma göre düzenlemede yaşanmıştır. Kuralların aşamalı olarak birbirlerini besleyecek şekilde sıralanması gerekirken kılavuz kitapta verilen kazanıma göre düzenlenmiştir [P2]. Bunun dışında ders sürecinde beklenmeyen öğrenci soruları da zaman kullanımını etkilemiştir. Thornbury'e (2002) göre de kuralavarım yönteminde öğrenciler kurala ulaşmak için uzun zaman harcayabilmektedir (56). Kuralavarım yaklaşımıyla yapılan ilk derslerde zaman problemi yaşanmasına rağmen sonraki derslerde kılavuz kitapta dil bilgisi için ayrılan bir (1) ders saati iki (2) ders saati olarak düzenlenerek zaman problemi aşılmaya çalışılmıştır. Kılavuz kitaba göre yapılan kontrol grubu uygulama derslerinde ise ilk kazanımın uygulandığı hafta zaman problemi yaşanmış ancak sonraki haftalarda bu problem yaşanmamıştır. Bunun nedeni ilk kazanımın geniş bir konu içeriğine sahip olmasına rağmen verilen sürenin az olması sonraki kazanımlarda ise içeriğin çok yoğun olmayıp sürenin ilk kazanımla aynı olmasıdır.

Derslerde yaşanan bu süre problemi kuralavarım derslerinin bazı gereklerine engel olmuştur. Bunlardan biri öğretmenin süre yetersizliğinden dolayı yeterince yönlendirici soru kullanamamasıdır. **AG**'nin "öğrenciye kuralı hemen verdik. '1. çoğul kişide farklı bir kullanım var.' demek yerine öğrencinin keşfetmesi için ipuçları verilse idi daha iyi olacaktı." ifadesi bunun göstergesidir. Böyle bir durumda öğretmenin daha fazla yönlendirici soruyla öğrenciyi zorlaması gerekirdi; ancak süre sınırlılığından dolayı bu çalışmada bu gerçekleştirilememiştir.

Thornburry'e (2002: 30) göre kuraldangelimci yaklaşım dil öğrenmenin kural öğrenmek olduğu inancını besler. Bu araştırmada ise AG "Öğrenciler öğretmene daha çok kural var mı diye sordular. Kurala karşı bir tutum mu geliştiriyorlar acaba?" diyerek öğrencilerin dersi kurallardan ibaret görme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. O hâlde bu araştırmada planlandığı şekilde bir ders, dil öğrenmenin kural öğrenmek olduğu inancını beslemektedir. Bunun sebebi dersin farklı etkinliklerle desteklenmemiş olmasında aranabilir. Kuralavarmak, mekanik bir şekilde örneklerden kurala ulaşmak olmamalıdır. İçinde zihin etkinliklerini barındıran bir süreç olmalıdır.

## Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu öneriler öğretmenlerin bu yaklaşımı daha iyi kullanmalarında bir rehber olacaktır. Araştırmacılar da farklı araştırmalar yürütürken bu araştırmada ortaya konulan önerileri de göz önünde bulundurabileceklerdir. Bu çalışmanın bulguları temel alınarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenin öğrenci profilini dikkate alarak yanlış örnekleri doğru örneklerle ulaştırarak biçimde düzenlemesi gerekmektedir. İyi bir şekilde düzenlenmiş yanlış örnekler öğrencilerin kuralı fark etmelerine, kural öncesinde oluşturulan bağlamı anlamalarına yardımcı olmaktadır.
2. Kuralavarmak yaklaşımıyla dil bilgisini öğretirken verilen örnekler yalnızca ulaşılmak istenilen kurala ulaşmaya yönelik olmalıdır. Daha fazlası ya da azı olursa öğrencilerin dikkati dağılıyor, kuralı bulamıyorlar ya da buldukları kural bambaşka olabiliyor.
3. Kuralavarmakla işlenen dersler yalnızca öğrencilere kural ifade ettirmeye dönük olmayıp çalışma yaprakları gibi çeşitli etkinliklerle dersler renklendirilmelidir. Özellikle hazırlık örnekleri farklı yollarla öğrencilere sunulabilir. Kurala ulaşıldıktan sonra ise edinilen kuralı pekiştirmek için öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi ürüne dönüştürebildikleri etkinlikler tasarlanabilir. Ürüne dönüşen bilgi daha kalıcı olacaktır. Bu süreçte işbirlikli öğrenmeyle dersler planlanırsa öğrenciler dil pratiği yapma fırsatı da bulabilirler.
4. Kuralavarmak yaklaşımının iyi uygulanabilmesi için sürenin iyi planlanması gerekir. Bu da ders öncesinde öğretmenin iyi bir ön hazırlık yapması ile sağlanabilir. Kuralavarmak yaklaşımıyla işlenen derste kuralları öğrencilerin keşfetmesi ve ifade etmesi beklenildiğinden ders olduğundan fazla sürebilmektedir. Buna rağmen ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı dersin süresi konusunda esneklik tanınmalıdır.
5. Bu araştırmanın öncesinde öğrencilerin öğrenme stilleri araştırılmamıştır (Görsel, işitsel öğrenme vb.). Bundan sonraki benzer çalışmalarda öğrencilerin öğrenme stilleri araştırıldıktan sonra uygulama süreci buna göre planlanabilir.
6. Kuralı buldurmaya yönelik yönlendirici sorular ile öğretmenin süreci iyi yönetmesi gerekmektedir. Tartışmanın sınırlarını koruyup öğrencileri hedefe yaklaştıran bir üslup benimsenmelidir. Buna rağmen bu yaklaşımla işlenen derslerde bazı öğrenciler tartışma sürecinden uzak kalabilmektedir. Bu öğrencileri cesaretlendirmek ve onları da sürece dahil edebilmek sınıf yönetimi açısından önemlidir.
7. Öğrencilerin kipler konusundaki adlandırmalar ile işlevlerin uyuşmadığı durumlarda adlandırmaları sorguladıkları fark edilmiştir. Dolayısıyla kipler konusunun Türkçe öğretim programında kip, zaman ve görünüş şeklinde düzenlenmesi öğrenme sürecini daha işlevsel ve etkili hale getirecektir.

### Kaynaklar / References

- Aytaş, G., ve Çeçen, M.A., (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *Language and thought*. London: Moyer Bell.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and nanguage*. Cambridge: Cambridge University.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Edt. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın yayın yılı 2014)
- DeKeyser, R.M. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 188-194.
- Dotson, Erica K. (2006). *The effects of deductive and guided inductive approaches on the learning of grammar in an advanced college french course*. Ph.D. Thesis. Emory University, Atlanta.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 233-242.
- Güneş, F. (2013a). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. Sayı 9(3). s. 171-187.
- Ke, Zhou (2008). An inductive approach to English grammar teaching. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 12, 1-18.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sarbay, A. (2016). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Meram Yayıncılık.
- Thornburry, Scott (2002). *How to teach grammar*. Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Yazarlar

Selim TİRYAKİOL, Türkçe Eğitimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında pedagojik dilbilgisi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve iki dillilerin eğitimi bulunmaktadır.

Himmet SARITAŞ, Türkçe öğretmenidir ve Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktadır. Çalışma alanları arasında kültürlerarasılık, söylem belirleyiciler, konuşma eğitimi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve iki dillilerin eğitimi bulunmaktadır.

Doç. Dr. Ahmet BENZER, Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında dilbilgisi öğretimi, kelime öğretimi ve teknoloji destekli Türkçe eğitimi bulunmaktadır.

### İletişim

e-mail: [selim.tiryakiol@yale.edu](mailto:selim.tiryakiol@yale.edu)

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

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

## Summary

**Purpose and Significance:** This study was aimed to introduce an inductive approach and test its applicability by using a sample application. A student who speaks a language as a native language or learns it as a foreign language and is at an advanced level already knows the grammar of that language, even if it is unconscious. Because such students are able to produce accurate sentences. In that case, language teaching must aim to make the subconscious grammar of the target students conscious (Ke 2008: 2). An inductive approach can be used to achieve this goal in language teaching. According to the statement of Thornburry (2002), as a result of the inductive approach, students have to look at examples without encountering the rules and try to make a meaningful rule out of these examples (49). Thus, the student will draw out his knowledge through analysis of the correct and incorrect examples given (27). This process is similar to that of the person's native language acquisition process. Just as when they learn their mother tongue, students are exposed to the language intensively in this approach. This approach opens the way for learners to learn languages in a natural way, as they learn by experiencing the rules of language. (49).

**Method:** In this study, an embedded mixed method was used to understand whether an inductive approach is effective to teach modes in Turkish. Either quantitative and qualitative data are used in embedded methods, but qualitative data are used to understand whether the consequences of quantitative data are meaningful and to help interpret them. Additionally quantitative data were gathered both during and after the process of application and. 'The Academic achievement test related to the modes' was used to gather quantitative data. These data were analyzed by using SPSS 15.0 data analysis program. 'Experiment Group Application Lesson Researcher Observation Notes', 'Experiment Group Application Lesson Independent Observer Observation Notes', 'Control Group Application Lesson Independent Observer Observation Notes' and 'Researcher Teacher Memoirs' were used before the experiment concluded and 'Structured Focused-Group Interview' was used after experiment concluded to gather qualitative data. These qualitative data were analyzed using descriptive analyse.

Since the study contained a semi-experimental feature and the application was conducted in a secondary school, selective simplification was used. Two secondary schools in İstanbul, which were relatively close to each other, were selected. 7th grade students from these schools students (n = 48) constituted the study sample.

**Findings:** In this research, quantitative findings indicated that there was not a significant difference between the experiment and control groups according to the scores of the academic achievement test ( $p=,549$ ;  $p>,05$ ). Qualitative data were used to interpret these scores. When we look at the qualitative data, examples that are given in the experiment group and activities that are done in the control group both supported the students' efforts to learn the rules. Directive questions that are used in the experiment group served the goals of the lesson. The control group teacher mostly gave examples to help the students to learn the rules. In the experimental group, the students can express the target grammar rules with 83.3% accuracy and in the control group this rate was 30.7%. Furthermore most of the students had a negative view about the lessons that used an inductive approach.

**Discussion, Conclusion and Suggestions:** Incorrect examples are an effective method of learning the rules in an inductive approach. The teacher should arrange the incorrect examples in order to explore the correct examples taking into account the student profile. Incorrect examples help students to recognize the context created before the rule. Moreover, the examples must include only the target rule. If they include more than one rule, the students may become confused.



The lessons are not intended not only to explain the rule but also should be colored with various activities such as worksheets. In particular, preparation examples can be presented to students in different ways. Once the rule is learned, activities can be designed to transform the learned knowledge into a product. If the knowledge transforms into a product, it will be more permanent. And if the courses are planned with the collaborative learning in this process, the students may also have the opportunity to practice language.

The directive questions that are used in the inductive approach and the time must be managed carefully . The teacher must prepare the lesson rigorously to enable this. Nevertheless, flexibility should maintained during the course in order to overcome the challenges that may arise.

## Beliren Yetişkinlerin Gözünden Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Öğeleri

### Elements of Creating a Positive Body Image from the View of Emerging Adulthood

Ahmet Kara\*

Ali Eryılmaz\*\*

#### To cite this article/ Atf için:

Kara, A., & Eryılmaz, A. (2018). Beliren yetişkinlerin gözünden olumlu beden imajı oluşturmanın öğeleri.

*Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 394-409.

DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s18m

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, olumlu beden imajını, beliren yetişkinlerin algılarına dayalı olarak derinlemesine incelemektir. Bu çalışmada beliren yetişkinlerinin olumlu beden imajı kavramını nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimledikleri olumlu beden imajının neler olduğunu tanımlamak amaçlandığı için araştırma betimleyici fenomenolojik deseninde yürütülmüştür. Araştırmaya eğitim fakültesinin çeşitli branşlarında lisans öğrenimi gören sekiz beliren yetişkin katılmıştır. Veriler, katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri analizi ise içerik analiz yöntemiyle yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “bedeni koruma”, “bedeni kabul etme”, “bedene anlam yükleme” ve “bedene olumlu duygulanım” olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Beliren yetişkinler, bedeni koruma temasında bedenlerini iyi hissettiren etkinliklerinin neler olduğunu belirtmişlerdir. Bedeni kabul temasında ise bedenlerine yönelik olumlu algılarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bedene olumlu duygulanım temasında bedenleriyle ilgili yaşadıkları deneyimler sonucunda bedenlerine karşı ürettikleri olumlu duygularını ifade etmişlerdir. Son olarak bedene anlam yükleme temasında bedenlerini nasıl anlamlandırdıkları açıklamışlardır. Beden imajı problemi yaşayan beliren yetişkinlere yönelik bireysel ya da grupla psikolojik danışma süreçlerinde bu araştırmanın bulgularından yararlanılabilir. Örneğin; olumsuz beden imajı problem yaşayan beliren yetişkinlere, bedeni koruma, bedeni kabul etme, bedene anlam yükleme ve bedene karşı olumlu duygulanım geliştirme etkinlikleri yapılarak beden imajları olumlu bir noktaya getirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beliren yetişkinlik, olumlu beden imajı, bedeni koruma, bedeni kabul etme, bedene anlam yükleme, bedene olumlu duygulanım

**Abstract.** The aim of this research is to examine the positive body image in depth, based on the perceptions of emerging adulthood. In this research, it was conducted in a descriptive phenomenological pattern as it was aimed to examine how emerging adulthood understand and perceive the positive body image concept. Eight consenting emerging adulthood attending the study attended undergraduate studies in various branches of the Education Faculty. The data were collected through semi-structured interviews with participants. Data analysis was carried out by a content analysis. According to the results of the analysis, four themes have been reached: “protection of body”, acceptance of body, meaningfulness of body "and" positive emotion of body ". Emerging adulthood who stated that what their activities are that make their bodies feel good in terms of body protection are what they are. In the body of acceptance, they have positively perceived their bodies. They expressed their positive feelings towards their bodies as a result of experiences they experienced about their bodies in terms of positive emotions. Finally, they explain how the body meaningfulness its bodies in terms of meaning. Findings of this research can be used in individual or group counseling processes for emerging adulthood who have a body image problem. For example; The body images can be brought to a positive point by making activities to protect the body, to accept the body, to give meaning to the body and to develop a positive affect on the body.

**Keywords.** Emerging adulthood, positive body image, protection of body, acceptance of body, meaningfulness of body, positive emotion of body

#### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 04.10.2018

Kabul Tarihi: 29.09.2018

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [ahmetkara9126@gmail.com](mailto:ahmetkara9126@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1155-619X

\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [erali76@hotmail.com](mailto:erali76@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-9301-5946

## Giriş

İnsanlar, çeşitli gelişim dönemlerinden geçerek biyolojik, toplumsal ve psikolojik olarak gelişimlerini sürdürürler. Beliren yetişkinlikte bu dönemlerden biridir (Arnet, 2003). Bedensel yapıya yönelik beliren yetişkin algılarının olumlu ve olumsuz olması biyolojik, toplumsal ve psikolojik işlevselliği etkilemektedir. Bir başka deyişle, sahip olunan beden ve bu bedene yönelik imaj beliren yetişkinlerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını etkilemektedir (Altınok ve Kara, 2017). Moe'ye (1999) göre beden imajı, kişisel bir resim olarak tanımlanmaktadır. Cash (2004) tarafından beden imajı, bireylerin fiziksel görünümüne ilişkin duygularını ve düşüncelerini içeren bir kendilik algısı olarak ifade edilmektedir. Beden imajı, öznel beden imajı teorisyenleri tarafından “olumlu beden imajı” ve “olumsuz beden imajı” olarak tanımlandığı gibi; “beden doyumu ve beden doyumsuzluğu” olarak da tanımlanmaktadır (Cash, 2002). Olumlu beden imajı, bireyin bedeninden hoşnut olma halini yansıtmaktadır (Cash, 2004). Wood-Barcalo, Tylka ve Augustus-Horvath (2010) tarafından olumlu beden imajının özellikleri, bedeni koruma, bedene saygı, bedeni kabul ve bedenine karşı olumlu fikir geliştirme olarak ortaya konulmuştur. Olumsuz beden imajı ise bireyin bedenini eleştirmesi, bedeninin çeşitli parçalarından kusur bulması, bedeninden utanç duyması ve görünümüyle ilgili kaygı yaşaması olarak ifade edilmektedir (Kara, 2016). Öte yandan Sandoval (2008)'a göre beden imajı üç boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu boyutlar; değerlendirme, duygulanım ve yatırımdır. Değerlendirme, bireyin bedensel görünümüyle ilgili memnun olma durumunu göstermektedir. Duygulanım, bireyin bedensel görünümüne ilişkin duyguları olarak açıklanmaktadır. Yatırım, bireyin bedensel görünümüne yönelik bilişsel ve davranışlar süreçlerini anlatmaktadır. Ayrıca Brytek-Matera (2010) tarafından beden imajı bilişsel boyut, duygusal boyut ve davranışsal boyut olarak ele alınmaktadır. Bilişsel boyut, bireyin bedenine yönelik algılarını ve düşünceleri kapsamaktadır. Duygusal boyut, bireyin bedeninden memnun olmama halini yansıtmaktadır. Davranışsal boyut ise, bireyin fiziksel egzersiz ya da diyet yapma gibi fiziksel aktivitelerini içermektedir.

Alanyazında beden imajıyla ilgili çalışmaların, patolojik odaklı olumsuz beden imajı ile ilgili çalışmalar ile pozitif odaklı olumlu beden imajı çalışmaları olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Patolojik odaklı olumsuz beden imajı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde olumsuz beden imajının benlik saygısı (McCabe ve Ricciardelli, 2003), depresyon (Pınar, 2002), tıknırcasına yeme ve kısıtlı yeme davranışı (Dunkley, Masheh ve Grilo, 2010), obezite, anoreksia ve bulimia gibi yeme bozuklukları (Kaminsky ve Dewey, 2014), beden dismorfik bozukluğu (Buhlmann, Cook, Fama ve Wilhelm, 2007), utangaçlık (Kara, 2016), duygu düzenleme yeteneğinin azlığı ve stress (Asberg ve Wagaman, 2010), bağlanma stilleri (Kozan ve Hamarta, 2017), riskli davranışlar (Ekşi, Arıcan ve Yaman, 2016), özsaygı (Kara, 2017) gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Öte yandan pozitif odaklı olumlu beden imajı çalışmalardan Aklıman ve Eryılmaz (2017) tarafından pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında kız ergenlerde olumlu beden imajı geliştirme grupla psikolojik danışma programı geliştirilmiştir. Bu programın, kız ergenlerin olumlu beden imajlarını olumlu bir katkı sağladığı araştırma bulgularında doğrulanmıştır. Ayrıca Cash, Jakatdar ve Williams (2004) yaptıkları araştırma sonucunda olumlu beden imajının iyimserlik ve sosyal desteği artırırken; yeme problemlerini de azalttığı bulunmuştur. Benzer şekilde Avalos, Tylka ve Wood-Barcalow (2005) tarafından bireylerin olumlu beden imajlarını belirleyebilmek için bedeni takdir etme ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca Tylka (2011) tarafından pozitif beden imajına sahip bireylerin karakteristik özellikleri tanımlanmıştır. Bu özellikler, bedenini sevme ve onu kabul etme, bedeni takdir etme, içsel olumlu duyguların fiziksel görünüme yansması (gülümse); daha esnek ve geniş güzellik algısına sahip olma, daha pozitif beden imajından oluşan bir çevreye sahip olma, varlığının kendisi için önemli olan kişiler tarafından koşulsuz kabul edilmesi ve bedeninin ihtiyaçlarına karşılama ve ona saygı gösterme olarak betimlenmiştir. Tüm bunlara ek olarak Wood-Barcalo, Tylka ve Augustus-Horvath (2010)

tarafından pozitif beden imajına sahip bireylerin özellikleri (bedenini kabul eden, bedenine saygı duyan, bedenine karşı olumlu fikirler geliştiren ve bedenini koruyan) olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’de beliren yetişkinlerin beden imajlarını pozitif açıdan inceleyen nicel çalışmalar (Aldan, 2013; Aslangiray, 2013; Aklıman ve Eryılmaz, 2017; Altınok ve Kara, 2017) olmasına karşın nitel çalışmaların olmadığı görülmektedir. 18- 26 yaş aralığında yer alan bireylerin içinde buldukları gelişim dönemi, beliren yetişkinlik olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 2003). Bu dönemdeki bireylerin en önemli gelişim görevlerinden birisi kimlik arayışıdır. Bu kimlik arayışı iş, aşk ve dünya görüşü gibi çeşitli alanlarda kendini göstermektedir (Arnet, 2000, 2003, 2008). Ayrıca bu dönemde beliren yetişkinler bedensel açıdan da kendilerini tanımaya çalışırlar (Cash, 2002). Bu bedenini tanıma süreci, beliren yetişkinlerin ruh sağlıklarıyla doğrudan ilişkilidir (Altınok ve Kara, 2017). Ruhsal yapıyı korumak ve güçlendirmek adına bedeni tanıma süreci son derece önem arz etmektedir. Bu anılan ihtiyacı karşılamak için öncelikle beliren yetişkinlerin bakış açılarından olumlu beden imajı öğelerinin ortaya konulması gerekmektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın amacı olumlu beden imajını, beliren yetişkinlerin algılarına dayalı olarak derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Beliren yetişkinler için olumlu beden imajı ne anlam ifade etmektedir?
2. Beliren yetişkinlerinin olumlu beden imajına yönelik deneyimleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmanın odağı, beliren yetişkinlerin olumlu beden imajı deneyimlerini ve anlamlarını nasıl ifade ettiklerini keşfetmektir. Araştırmada ele alınan fenomen ise olumlu beden imajıdır. Bu kapsam doğrultusunda araştırmanın deseni olarak fenomenoloji benimsenmiştir. Fenomenolojide, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları bulmak ve katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdığının doğasını keşfetmek amaçlanır (Patton, 2014). Bu çalışmada beliren yetişkinlerinin olumlu beden imajı kavramını nasıl anlamlandırdıkları ve olumlu beden imajına ilişkin deneyimlerinin neler olduğu incelenmek amaçlandığı için fenomenoloji desen kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada fenomenoloji türlerinden betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Betimleyici fenomenolojiyle, olumlu beden imajı fenomeni ve özelliklerini tanımlamak amaçlanmıştır (Ersoy, 2016).

### Katılımcılar

Çalışmaya Türkiye’deki bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli branşlarında lisans öğrenimine devam eden sekiz öğrenci katılmıştır. Bu sekiz öğrenci ölçüt örnekleme tekniğine göre seçilmiştir. Bu ölçütler; 18-26 yaş aralığında yer almaları (beliren yetişkinlik); olumlu beden imajına algısına sahip ve gönüllü katılımcı olmalarıdır. Katılımcılar seçilirken Vücut Algısı Ölçeğinden aldıkları puanlara göre üçlü sınıflandırma (düşük, orta ve yüksek) yapılmıştır. Vücut Algısı Ölçeğinden düşük puan alan kişiler (olumlu beden imajı sahip) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların profil özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.***Katılımcıların Profil Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Branşı
Mehmet	Erkek	21	4	Sınıf Öğretmenliği
Yiğit	Erkek	20	3	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ferdi	Erkek	21	4	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Hülya	Kadın	19	2	Özel Eğitim Öğretmenliği
Gamze	Kadın	22	4	Özel Eğitim Öğretmenliği
Büşra	Kadın	20	3	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Kenan	Erkek	19	2	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ezgi	Kadın	20	3	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Not: Tablodaki isimler gerçek değildir. Kod isimler kullanılmıştır.

**Araştırmacı rolleri**

Nitel araştırmalarda, araştırmacının, araştırma sürecindeki rolleri ve kişilik özellikleri son derece önemlidir. Çünkü nitel araştırmalarda araştırmacı, katılımcıların deneyimledikleri fenomeni birebir kaydeden bir araç değildir; genellikle araştırmacının kendisi bir veri toplama aracıdır (Yin, 2011). Bundan dolayı araştırmacı, rollerini ve demografik bilgilerini araştırma sürecinde açıklamakla yükümlüdür (Creswell, 2013).

Bu çalışma iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırmacı (ikinci yazar) bir üniversite bünyesinde profesör olarak akademik hayatını sürdürmektedir. Lisans eğitimini rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında; yüksek lisans ve doktora eğitimlerini ise eğitim psikolojisi alanında tamamlayan araştırmacı aynı zamanda süpervizyonlu pozitif psikoterapi eğitimini de tamamlamıştır. Çalışma hayatını hem pozitif psikoterapist (bireysel, grup) hem de akademisyen olarak sürdüren araştırmacının rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve eğitim psikolojisi alanında birçok çalışmasının yanı sıra bedene yolculuk isimli beden imajı alanında bir kitabı bulunmaktadır.

İkinci araştırmacı (birinci yazar) doktora eğitimini rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında sürdürmekte, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında özellikle beden imajıyla ilgili akademik çalışmaları bulunmakta, grup ve bireysel psikolojik danışma uygulamaları konusunda deneyim sahibidir. Ayrıca çeşitli psikoterapi eğitimlerine devam etmektedir.

**Verilerin toplanması ve analizi**

Veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak ve toplam 8 defa yapılmıştır. Görüşmeler mekân olarak bir kamu üniversitenin bireyle psikolojik danışma odasında; 11.04.2016 ile 22.04. 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 15-20 dakika arasında değişmektedir. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazındaki bilgiler ışığında görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu görüşme soruları iki tane alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıp son hali verilmiştir. Görüşmede katılımcılara genel olarak şu sorular yöneltilmiştir;

1. Olumlu beden imajının sizin için ne anlam ifade ettiğini açıklar mısınız?
2. Olumlu beden imajıyla ilgili deneyimlerinizi anlatır mısınız?



Betimleyici fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilen araştırmada, desen araştırmacının önbilgisi ve deneyimleri ile yorumlama yapmasından ziyade araştırmacı tarafsızlığını ortaya koyar (Ersoy, 2016). Betimleyici fenomenolojide bilinen şey nedir? sorusuna yanıt aramaya çalışılır. Betimleyici fenomenolojide veri analizi genellikle deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi üzerine odaklanmaktadır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada veri analizi için içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinde temel mantığında birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirip ve bunları anlaşılır biçimde düzenleyip ve yorumlamaktır. İçerik analizi dört aşamada yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veri analiz aşamasında ilk olarak katılımcılardan elde edilen veriler tek tek okunarak kodlanmıştır. İkinci olarak kodlar benzerlikler ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış ve temalara oluşturulmuştur. Üçüncü olarak temaların ve kodların uygunluğu gözden geçirilmiştir. Son olarak ise temalara son hali verilmiştir ve temalar yorumlanmıştır.

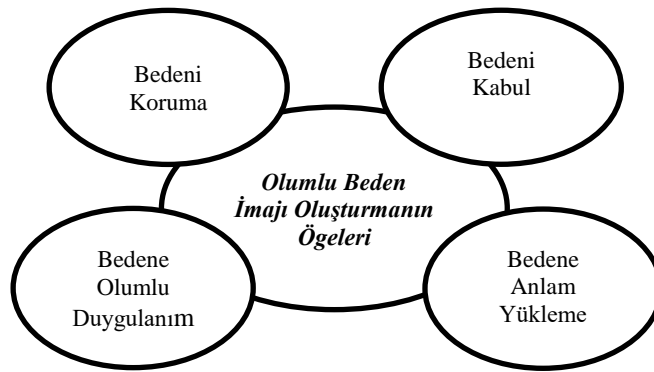
### İnandırıcılık

İnandırıcılık çalışmasında kullanılan yöntemlerden birisi uzman incelemesidir (Creswell, 2013). Bu araştırmada verilerden elde edilen kodlar ve temalar rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur ve alan uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İnandırıcılık için kullanılan diğer bir yöntem ise ayrıntılı betimlemedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler derinlemesine incelenmiş, katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntılara sıkça yer verilmiştir. Ayrıca inandırıcılıkta kullanılan yöntemlerden birisi de denetleme tekniğidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada katılımcıları belirleme işlemi, veri toplama süreci, kodları ve temaları oluşturma işlemleri ve kodların ve temaların kavramsallaştırmadaki tutarlılığı ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

### Bulgular

Beliren yetişkinlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre olumlu beden imajı oluşturma ögeleri kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategorinin altında bedeni koruma, bedeni kabul, bedene olumlu duygulanım ve bedene anlam yükleme temaları elde edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan kategori ve temalar Şekil 1’de gösterilmektedir.

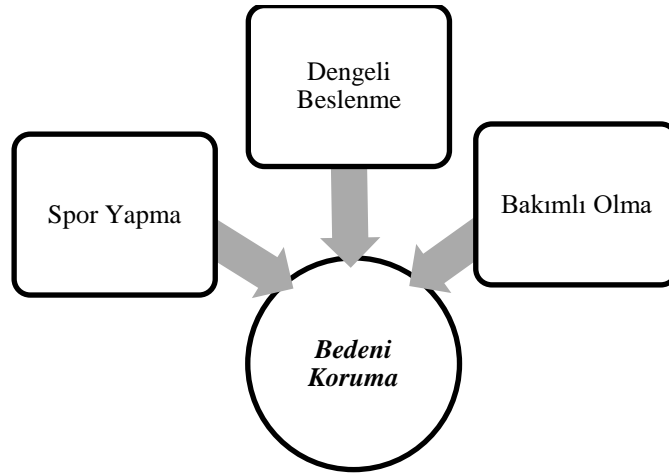
### Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Ögeleri



Şekil 1. Beliren yetişkinlerin olumlu beden imajı oluşturma ögeleri ana teması

Beliren yetişkinler, bedeni koruma temasında bedenlerini iyi hissettiren etkinliklerinin neler olduğunu belirtmişlerdir. Bedeni kabul temasında ise bedenlerine yönelik olumlu algılarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bedene olumlu duygulanım temasında bedenleriyle ilgili yaşadıkları deneyimler sonucunda bedenlerine karşı ürettikleri olumlu duygularını ifade etmişlerdir. Son olarak bedene anlam yükleme temasında bedenlerini nasıl anlamlandırdıkları açıklamışlardır.

### ***Bedeni koruma***

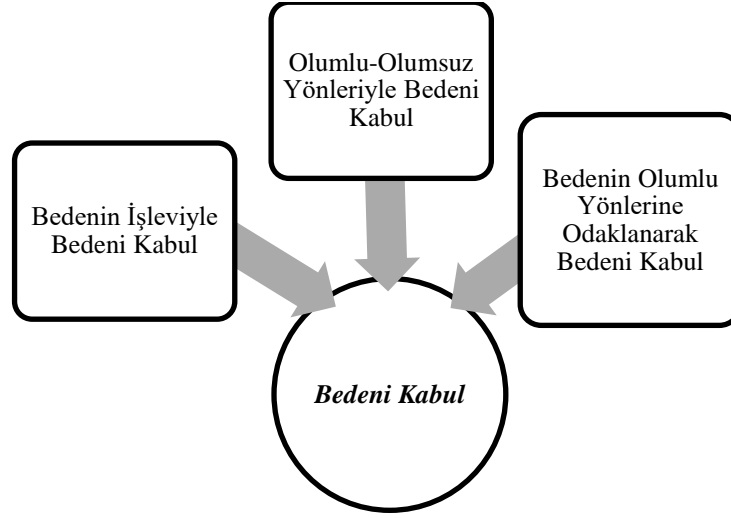


**Şekil 2.** Bedeni koruma alt teması ve kodları

Beliren yetişkinler, bedenlerini nasıl korumaları ve bunun için neler yapmaları gerektiğini bedeni koruma teması altında dengeli beslenme, bakımlı olma ve spor yapma kodlarında toplamışlardır. Bedeni koruma teması altında dengeli beslenme kodunda beliren yetişkinler, bedeni korumada sağlıklı, düzenli beslenmenin önemini ve bunları yapmanın beden imajlarını nasıl olumlu katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bedeni koruma teması altında spor yapma kodunda beliren yetişkinler, bedenlerini iyi hissettiren etkinliklerinden birisi olarak spor yapmanın bedenlerine olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Bedeni koruma teması altında bakımlı olma kodunda ise beliren yetişkinler, bedenlerini korumaya yönelik cilt bakımı, kıyafet giyimine özen gösterme ve güzel kokular sürmeye dikkat ettiklerini ve bunları yaparak bedenlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Beliren yetişkinlerin bedeni koruma konusundaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Bedenimi korumak için spor yapıyorum. Koşmayı çok severim. Müzik dinlemeyi severim. Ruhsal yönümü zenginleştirirsem beslersem bedenim hakkında iyi şeyler hissediyorum. Zaten düşüncelerim ve ruh halim hemen yüz ifadelerime yansır. Hatta o günkü ruh halim giydiğim giysilerin rengine bile yansır (Hülya).

Babamdan; çok temiz ve bakımlı görüdüğümünden dolayı iyi bir izlenim oluşturduğum söylendi. Bu durum bende bedenime karşı olumlu tutum içimde olmam için bir adım oluşturdu. Bakımlı olmak beni mutlu kılıyor (Ezgi).

***Bedeni kabul******Şekil 3.*** Bedeni kabul alt teması ve kodları

Beliren yetişkinler, bedeni kabul etmeyi olumlu-olumsuz yönleriyle bedeni kabul, bedeninin olumlu yönlerine odaklanarak bedeni kabul ve bedeninin işleviyle bedeni kabul olarak anlamlandırmışlardır. Bedeni işleviyle bedeni kabul olarak anlamlandıran beliren yetişkinler, sahip oldukları bedeninin doğallığını görmek ve bunu kabul etmenin kendilerine güzellik kattıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda beliren yetişkinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Bir güzel elma varmış. Bu güzel ve kıpkırmızı bir elmaymış. Ama bu güzel elma kırmızı kabuğuyla mutluymuş. İnsanların elmaların neden kabuklarını soyduklarını anlayamazmış. Onu elma yapanın bu doğal kabuk olduğuna eminmiş. Kaldı ki elmaların üzerinde olan bu kıpkırmızı kabuk olmazsa çürüyüp gidecekleri düşüncesindeymiş. Zaten elmalar çeşit çeşittir. Kırmızı, sarı, yeşil... Ama kırmızı elmalar kabuklarıyla daha güzel (Büşra).

Bedeni kabulü olumlu yönlerine odaklanarak bedeni kabul olarak anlamlandıran beliren yetişkinler, bedenlerinin güçlü yönlerine odaklanmalarının bedenlerine kabullerine olumlu katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda beliren yetişkinin görüşü aşağıda verilmiştir:

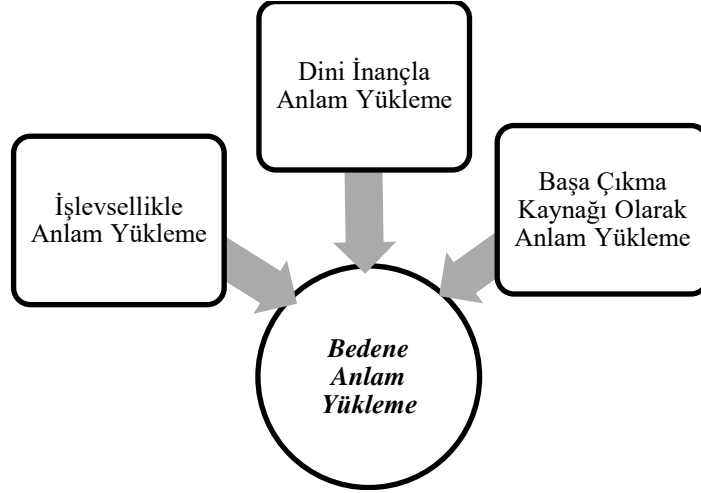
Kendimin olumsuz yönleriyle değil de olumlu yönleriyle bakıyorum. Bu tamamen kişinin kendi bedenini kabulü ile alakalı durum. Örneğin ben kısa biriyim. Ama insanın bunu kabul etmesi, bu durum için aşağılık kompleksine kapılmaması gerekiyor. Kişi kendini nasıl kabul ederse beden imajını da o belirler (Mehmet).

Bedeni kabulü olumlu-olumsuz yönleriyle bedeni kabul olarak anlamlandıran beliren yetişkinler, bedenlerine yönelik geliştirdikleri bakış açılarının aslında onların beden imajlarına yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda beliren yetişkinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Lise döneminde kendimi yakışıklı bulmazdım. Ama şimdi liseye göre daha olumlu bir benlik algısı içindeyim. Çirkin ördek yavrusu gibi serpilmedim ama bence önemli olan ördeğin kendisini nasıl gördüğüydü. Kendi beden imajına sahip çıktığı anda o da artık diğerlerinin

gözünde yakışıklı biriydi. Bence önemli olan çirkin ördek yavrusu gibi serpilmeyi beklemek değil kendi beden imajının olumlu ve olumsuz yönleriyle nasıl gördüğüdür (Kenan).

### **Bedene anlam yükleme**



**Şekil 4.** Bedene anlam yükleme alt teması ve kodları

Beliren yetişkinler, bedenine anlam yüklemeyi dini inançla anlam yükleme, işlevsellikle anlam yükleme ve başa çıkma kaynağı olarak anlam yükleme olarak ifade etmişlerdir. Bedenine anlam yüklemeyi dini inançla anlam yükleme olarak tanımlayan beliren yetişkinler, bedenlerinin sağlıklı olmalarını sağlayan ve bunu kendilerine veren Allaha şükür etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda beliren yetişkinlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Benim şükür etmem için bir neden olarak görüyorum (Yiğit).

Bedenim bana rabbim tarafından verilen bir hediye diyebiliyorum. Rabbim bana verdiği güzellik rabbim bana verdiği en basiti sağlıklı olabilmek orantılı vücuda sahip olabilmek bunlara sahip olabilmek rabbimin bana verdiği önemli bir lütuf. Beni bunlarla sınamamasın verdiği mutluluk. (Gamze).

Bedenine anlam yüklemeyi işlevsellikle anlam yükleme olarak anlamlandıran beliren yetişkinler, bedenlerinin işlevlerinin hayatlarını nasıl kolaylaştırdığının önemi üzerinde durmuşlardır. Bu konuda beliren yetişkinlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bedenim benim sağlıklı yaşamam için her görevi yeterince iyi yapan bir araç benim için. Yürümemi, koşmamı, pes etmememi ve sınırları zorlayabilmemi sağlıyor (Ferdî).

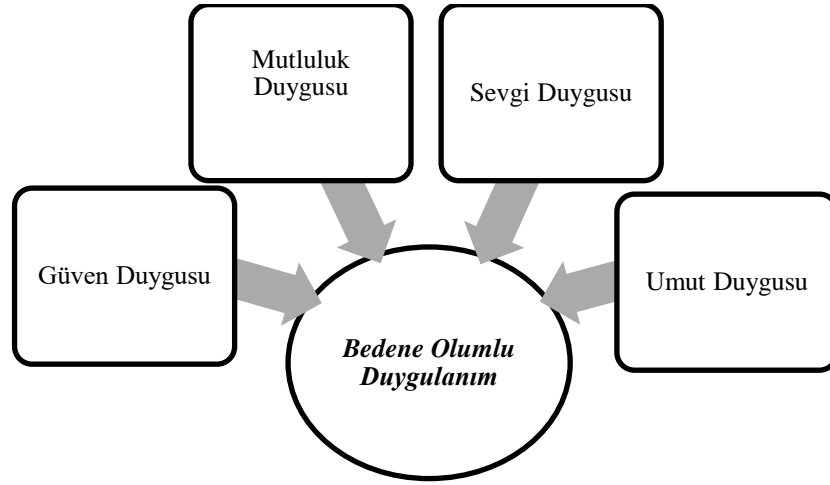
Ellerim ve ayaklarım. Küçük ve narinler. Cildim daha ince oluşu beyaz oluşu sanki içimi yansıtıyormuş gibi geliyor daha. Karpuz dilimindeki gibi yeşil kısım aslında cildim olduğunu düşünüyorum. Ona mesajım ben inandıkça güzelliğine hep güzel kalacaksın. Bedenim parçalarından altın oran. Bir vücudum ince olduğunda diğeri kalın yani birbirini tamamlıyor (Ezgi).

Bedenine anlam yüklemeyi başa çıkma kaynağı olarak anlam yükleme olarak anlamlandıran beliren yetişkinler, bedenlerini hayatta kalmalarını sağlayan ve onlara destek olan bir kaynak olarak görmektedirler. Bu konuda beliren yetişkinlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Beden imajım benim hayatta güçlü kalmamı sağlayan bir güç olarak tanımlıyorum (Kenan).

Bedenime dik durmalısın her zaman zorluklara karşı dayanıklı olmalısın görevini yüklüyorum. Bunun dışında sevecen, hoşgörülü saygılı olman görevini de yüklüyorum. Yani nerde ne zaman ne yapacağımı bilmek görevini yüklüyorum (Büşra).

### **Bedene olumlu duygulanım**



**Şekil 5.** Bedene olumlu duygulanım alt teması ve kodları

Beliren yetişkinler, bedenlerine yönelik birtakım duygu durumu içinde olduklarını belirtmişlerdir. Beliren yetişkinlerin bazıları, bu bedenden yaşamaktan mutluluk duyduklarını; bazıları ise bu bedenin onlara umut kaynağı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Beliren yetişkinlerin bedenlerine yönelik ürettikleri bu olumlu duygular aşağıda örnekte verilmiştir:

Boynum uzun olması ve ince olması istediğim ölçülerde olması beni mutlu etti (Yiğit).

Beni hayata bağlamak adına umut aşıyor. Kendimi iyi hissetmemi sağlıyor. Benim kendime ve insanlara olan özgüvenimi artırıyor. Daha ne yapsın (Ferdî).

Mesela bedenimin ince oluşu bana özgüven veriyor. Bedenimin beğendiğim parçaları düşündüğümde kendime olan saygımı sevgimi artırıyor (Ezgi).

Bedenimi severek yaşıyorum. O bir mücevhermiş onu görüyorum. Şu an gayet memnunum bulunduğum durumdan (Gamze).

### **Tartışma**

Araştırmaya katılan beliren yetişkinler, olumlu beden imajı oluşturma öğelerini “bedeni koruma”, “bedeni kabul etme”, “bedene olumlu duygulanım” ve “bedene anlam yükleme” olarak tanımlamışlardır. Beliren yetişkinler, bedeni koruma temasında bedenlerini iyi hissettiren etkinliklerinin neler olduğunu belirtmişlerdir. Bedeni kabul temasında ise bedenlerine yönelik olumlu algılarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bedene olumlu duygulanım temasında bedenleriyle ilgili



yaşadıkları deneyimler sonucunda bedenlerine karşı ürettikleri olumlu duygularını ifade etmişlerdir. Son olarak bedene anlam yükleme temasında bedenlerini nasıl anlamlandırdıkları açıklamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde beden imajının farklı gelişim dönemlerinde ele alındığı görülmektedir. Örneğin; beliren yetişkinlerde beden imajı ile bağlanma stilleri ve cinsiyet rolleri (Aslangiray, 2013); aile etkisi (Aldan, 2013); psikolojik belirtiler ve kişiler arası tarz (Altınok ve Kara, 2017); özsaygı (Kara, 2017); utangaçlık (Kara, 2016); medya etkisi (Sparhawk, 2003) ve problematik yeme bozukları (Asberg ve Wagaman, 2010) gibi çalışmaların olduğu görülmektedir. Öte yandan ergenler üzerinde beden imajıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Aklıman ve Eryılmaz, 2017; Ekşi, Arıcan ve Yaman, 2016; Holmqvist ve Frisen, 2012; Levine ve Smolak, 2002). Ayrıca pozitif psikoloji odaklı çalışmalarında gerçekleştirildiği görülmektedir (Aklıman ve Eryılmaz, 2017; Avalos, Tyłka ve Wood-Barcalow, 2005; Tyłka, 2011). Bu çalışmalar incelendiğinde beden imajı konusunun daha çok nicel boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma deseni itibarıyla diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. İçerik açısından da bedene yüklenen anlamı üç boyutlu olarak inceleyerek alanyazına yeni bilgiler sunarak katkı sağlamıştır.

Bu çalışma bulgularının bazıları alanyazında yer alan diğer çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin bu çalışmada beliren yetişkinler, bedenlerini korumanın beden imajlarını olumlu bir noktaya getirdiklerini belirtmişlerdir. Beliren yetişkinler, bedenlerini korumaya yönelik dengeli beslenme, bakımlı olma ve spor yapma etkinliklerini yaptıklarında kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Wood-Barcalow vd., (2010) tarafından beden imajı alanındaki uzmanların, pozitif beden imajına sahip Amerikalı 15 genç yetişkin kız üniversite öğrencileriyle yaptıkları görüşmeler analiz edilmiş ve pozitif beden imajına sahip bireylerin özellikleri tanımlanmıştır. Pozitif beden imajına sahip bireylerin özellikleri, bedenlerini koruyan, bedenlerine saygı duyan, bedenlerine karşı olumlu fikir geliştiren ve bedenlerini kabul eden olarak ortaya konulmuştur. Sonuç olarak her iki çalışma, bedeni koruma açısından benzer bulgular elde etmişlerdir.

Bu çalışmada beliren yetişkinler, bedenlerini kabul etmenin beden imajlarına olumlu bir etki yaptıklarını ifade etmişlerdir. Beliren yetişkinler, bedeni kabul etmeyi, olumlu-olumsuz yönleriyle bedeni kabul, bedenin olumlu yönlerine odaklanarak bedeni kabul ve bedenin işleviyle bedeni kabul olarak anlamlandırmışlardır. Benzer şekilde Avalos, Tyłka ve Wood-Barcalow (2005) tarafından pozitif beden imajı dört boyutla açıklanmaktadır. Pozitif beden imajının birinci boyutu, mevcut görüntüsü ne olursa olsun bedeni ile ilgili olumlu düşünme; ikinci boyutu, kusurlarına, bedeninin şekline ve kilosuna rağmen bedenini kabul etme; üçüncü boyutu, sağlıklı yollar kullanarak bedeninin ihtiyaçlarını karşılama ve ona saygı duyma; dördüncü boyutu ise gerçekçi olmayan ideal beden imajlarını kabul etmeyerek bedenini korumadır. Sonuç olarak her iki çalışma, bedeni kabul noktasında benzer bulgular ortaya koymuştur.

Bu çalışmada beliren yetişkinler, bedenlerine yönelik olumlu duygulanım ürettiklerinde beden imajlarına olumlu bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Beliren yetişkinlerin bazıları, kendi bedenlerinde yaşamaktan mutluluk duyduklarını; bazıları ise bu bedenin onlara umut kaynağı olduğunu; bazıları ise bu bedenini onlara güven aşıladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tyłka (2011) tarafından pozitif beden imajına sahip bireylerin karaktersitik özellikleri ortaya konulmuştur. Bu özelliklerden bazıları; bedeni sevme ve onu kabul etme, bedeni takdir etme, içsel olumlu duygulanım geliştirme ve daha esnek ve geniş bir güzellik kavramına sahip olma olarak tanımlanmaktadır. Williams, Cash ve Santos (2004) yaptıkları çalışmada grup analizlerini kullanarak, olumlu (%44), olumsuz (%30) ve nötr (%26) olmak üzere üç farklı tip beden imajına sahip kadın tanımlanmaktadır. Çalışmada olumlu beden imajına sahip kadınların özellikleri; iyimser, özgüvenli, yardımsever, uyum

sağlayıcı ve kiloyu sabit tutabilme olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak her iki çalışma, olumlu duygulanım noktasında benzer bulgulara ulaşmıştır.

Bu çalışma bulgularına dayalı olarak bir takım öneriler geliştirilebilir. Öncelikle, beden imajı problemi yaşayan beliren yetişkinlere yönelik bireysel ya da grupla psikolojik danışma süreçlerinde bu çalışmanın bulgularından yararlanılabilir. Örneğin; olumsuz beden imajı problem yaşayan beliren yetişkinlere, bedeni koruma, bedeni kabul etme, bedene anlam yükleme ve bedene karşı olumlu duygulanım geliştirme etkinlikleri yapılarak beden imajları olumlu bir noktaya getirilebilir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularından hareketle ileride olumlu beden imajını ölçebilecek bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

### Kaynaklar / References

- Aldan, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı ve ilgili değişkenlerin üçlü etki modeli kapsamında incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Altınok A., & Kara, A. (2017). Relationship between body image, psychological symptom level and interpersonal style: alternative models. *Düşünen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 170-180.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, 63-75.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Asberg, K., & Wagaman, A. (2010). Emotion regulation abilities and perceived stress as predictors of negative body image and problematic eating behaviors in emerging adults. *American Journal of Psychological Research*, 6(1), 193-217.
- Aslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avalos, L., Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. (2005). The body appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2(3), 285-297.
- Buhlmann, U., Cook, L. M., Fama, J. M., & Wilhelm, S. (2007). Perceived teasing experiences in body dysmorphic disorder. *Body Image*, 4(4), 381-385.
- Brytek-Matera, A. (2010). Psychological predictors of body image dissatisfaction in women suffering from eating disorders. *Layout Bulletin*, 181-191.
- Cash, T. F. (2002). Cognitive-behavioral perspectives on body image, In Cash, T. F., & T. Pruzinsky (Eds), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*, New York, Guilford Press.
- Cash, T. F. (2004). Body Image: Past, present and future. *An International Journal of Research*, 1, 1-5.
- Cash, T.F., Jakatdar, T. A. & Williams, E.F. (2004). The Body image quality of life inventory: further validation with college men and women. *Body Image*, 1, 279-287.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Siyasal.
- Dunkley, D. M., Masheb, R. M., & Grilo, C. M. (2010). Childhood maltreatment, depressive symptoms, and body dissatisfaction in patients with binge eating disorder: The mediating role of self-criticism. *International Journal of Eating Disorders*, 43(3), 274-281.

- Ekşi, H., Arıcan, T., & Yaman, K. G. (2016). Meslek lisesi öğrencilerinin riskli davranışlarının yordayıcısı olarak sosyal görünüş kaygısı ve mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 527-545.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 51-109). Ankara: Anı.
- Holmqvist, K., & Ann, F. (2012). I bet they aren't that perfect in reality: Appearance ideals viewed from the perspective of adolescents with a positive body image. *Body Image*, 9 (3), 388-395.
- Kaminsky, L. A., & Dewey, D. (2014). The association between body mass index and physical activity, and body image, self-esteem and social support in adolescents with type 1 diabetes. *Canadian Journal of Diabetes*, 38(4), 244- 249.
- Kara, A. (2016). Sosyal görünüş kaygısı ile utangaçlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Birey ve Toplum Dergisi*, 6(1), 95-105.
- Kara, A. (2017). Öğretmen adaylarında özsaygı ile beden imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 116-123.
- Keven-Aklıman, Ç., & Eryılmaz, A. (2017). The effectiveness of a body image group counselling program on adolescent girls in high school. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(2), 10-23.
- Kozan, H. İ. Ö., & Hamarta, E. (2017). Beliren yetişkinlikte beden imgesi: Bağlanma ve sosyal görünüş kaygısının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 63-81.
- Levine, M., & Slomak, L. (2002). Body image development in adolescence, In Cash, T. F., & T. Pruzinsky (Eds), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York, The Guilford Press.
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, A. L. (2003). Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 5-26.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Moe, B. (1999). *Understanding the causes of a negative body imaje*. The Rozen Publishing Group, Inc/New York.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem.
- Pınar, R. (2002). Obezlerde depresyon, benlik saygısı ve beden imajı: Karşılaştırmalı bir çalışma. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 30-41.
- Sandoval, E. L. (2008). *Secure attachment, self-esteem and optimism as predictors of positive body image in women*. (Unpublished Doctoral Thesis). A&M University, Texas, ABD.
- Sparhawk, J. (2003). *Body image and the media: The media's influence on body image*. Diss. University Of Wisconsin-Stout.
- Tylka, T. L. (2011). Positive psychology perspectives on body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds), *Body image. A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 56-64). New York, Guilford Press.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. California, Thousands Oaks: Sage.
- Williams, E. F, Cash, T. F., & Santos, M. T. (2004, ). Positive and negative body image: Precursors, correlates, and consequences. *Poster presented at the meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy*, New Orleans.
- Wood-Barcalow, N., Tylka, T. L., & Augustus-Horvath, C. L. (2010). But I like my body: positive body image characteristics and a holistic model for young –adult women. *Body Image*, 7(2), 106-116.

#### Yazarlar

Ahmet Kara, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, lisans (Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı), yüksek lisans (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı), doktora (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı-devam ediyor), ilgi alanları (Kariyer danışmanlığı, kariyer uyumu, beden imajı)

Ali Eryılmaz, Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, lisans (Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı), yüksek lisans (Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi), doktora (Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi), ilgi alanları (Pozitif psikoterapi kariyer uyumu, motivasyon)

#### İletişim

Arş. Gör. Ahmet Kara, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı – Eskişehir / Türkiye

e-posta: ahmetkara9126@gmail.com

Prof. Dr. Ali Eryılmaz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı – İstanbul / Türkiye

e-posta: erali76@hotmail.com



## Summary

**Purpose and Significance.** Quantitative studies examining the literature in terms of the emerging adulthood in Turkey positive body image (Aldan, 2013; Aslangiray, 2013; Aklıman & Eryılmaz, 2017; Altınok & Kara, 2017) are available. However, there are no qualitative studies. The developmental period in which individuals in the 18- 26 age group are identified is defined as emerging adulthood (Arnett, 2003). One of the most important developmental tasks of individuals in this period is the search for identity. This search for identity is manifested in various fields such as business, love and world view (Arnett, 2000, 2003, 2008). In addition, emerging adulthood that appear in this period try to recognize themselves physically (Cash, 2002). The process of recognizing this body is directly related to the mental health of emerging adulthood (Altınok & Kara, 2017). The process of recognizing the body in order to protect and strengthen the spiritual structure is of utmost importance. In order to meet this need, it is necessary to reveal the elements of positive body image from the point of view of the emerging adulthood. In conclusion, the aim of this research is to examine the positive body image in depth based on the perceptions of emerging adulthood.

**Methodology.** In this research, descriptive phenomenological design has been carried out because it is aimed to examine how emerging adulthood perceive the concept of positive body image and what they experience. The research was attended by eight emerging adulthood who had undergraduate degrees in various branches of the faculty of education. These eight students were selected according to the criterion sampling technique. These criteria are; Take place between the ages of 18-26 (emerging adulthood); positive perception of the body image and volunteer participants. When selecting the participants, three categories of classification (low, medium and high) were made according to the scores obtained from the Body Perception Scale. The subjects who received low scores from the Body Perception Scale (having a positive body image) were included in the study. The data were collected by semi-structured interview with the participants. The interviews were conducted individually with the students 8 times. The interviews were held in the counseling room of a public university as a place; 11.04.2016 to 22.04. 2016. The duration of the interviews ranged from 15 to 20 minutes. Data analysis was carried out by a content analysis.

**Results.** According to the findings obtained from interviews with emerging adulthood, the categories of creating positive body image were reached. Under this category, the themes of body protection, acceptance of the body, positive affect to the body and meaning to the body were obtained. The emerging adulthood that first appeared, how they protect their bodies and what they should do for this purpose under the theme of body protection balanced nutrition, well-being and sports code have been collected. In addition, emerging adulthood appearing accept the body with positive-negative aspects, accepting the body by focusing on the positive aspects of the body and accepting the body as the function of the body. However, emerging adulthood appearing to express meaning to their body as meaning with religious belief, meaning as meaning of coping with functionality and as a source of coping. Finally, emerging adulthood appears to be in a state of feeling towards their bodies. Some of the emerging adulthood appears to be happy to live from this body; others expressed that this body provided them with a source of hope.

**Discussion and Conclusion.** Some of the findings of this research coincide with the other study findings in the literature. For example, emerging adulthood that appears in this research has stated that protecting their bodies has brought the body images to a positive point. The adults appear to feel well-balanced when they have a balanced diet, well-groomed and sporting activities to protect their bodies. Similarly, Wood-Barcalow et al., (2010) analyzed the interviews of the experts in the body image with 15 American American young university girls with positive body image and the characteristics of the

individuals with positive body image. The characteristics of individuals with positive body image are revealed as protecting their bodies, loving their bodies, developing positive ideas towards their bodies and accepting their bodies. The emerging adulthood who appeared in this study stated that accepting their bodies had a positive effect on body images. The emerging adulthood appearing, accepting the body, accepting the body with positive and negative aspects, focusing on the positive aspects of the body, accepted the body and accepted the body as the function of the body. As a result, both researches have found similar findings in accepting the body.

The emerging adulthood appearing in this research emphasized that they have a positive effect on body images when they produce positive affect for their bodies. Some emerging adulthood appear to be happy to live in their own bodies; some believe that this body is a source of hope for them; some have stated that this body has given them confidence. Likewise, Tylka (2011) showed the characteristics of individuals with positive body image. Some of these features; love and acceptance of the body, appreciation of the body, internal positive affect development and more flexible and broad beauty is defined as having a concept of beauty. Williams, Cash and Santos (2004) describe three different types of body images: positive (44%), negative (30%) and neutral (26%). Characteristics of women with positive body image in the study; optimistic, self-confident, helpful, adaptive and fixed weight can be kept. As a result, both researches have found similar findings at positive affect point.

## Maarif Müfettişlerinin Füzyon ve Fisyon Sürecinde Yaşadıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma\*

A Qualitative Research on the Experience of Education Inspectors in the Process of Fusion and Fission

Hüsnü Ergün\*\*  
Kazım Çelik\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Ergün, H., & Çelik, K.(2018). Maarif müfettişlerinin füzyon ve fisyon sürecinde yaşadıklarına ilişkin nitel bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 410-426. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s19m

**Öz.** Milli Eğitim Bakanlığı denetim sisteminde 02.12.2016 tarih ve 6764 sayılı kanun ile değişiklikler yapılmıştır. Denetim alt sisteminde yapılan bu değişikliğin illerde görev yapan maarif müfettişlerine etkilerinin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma, Türkiye’de batı illerinde şahsa bağlı kadroda görev yapan yedi maarif müfettişi ile yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, veri toplama amacıyla yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerden “birleştirme ve ayrışma süreci”, “seçim ve atama” ile “görevlendirme süreci” temaları oluşturulmuştur. Bu temalardan “birleştirme ve ayrışma süreci” teması “yapı düzenlemeleri” ve “informal iletişim sürecini kullanma” alt temalarından oluşmaktadır. “Seçim ve görevlendirme” teması, “mülakatın geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması” ve “tüm kadrolara atama yapılmaması” alt temalarından oluşmaktadır. “Denetim süreci” teması ise “yetki sınırlaması”, “görev alanı dışında görevlendirme” ve “iş yükü fazlalığı” alt temalarından oluşmaktadır. Yaşanan süreç, müfettişlerde moral bozukluğu ile farklı olumsuz duyguların yaşanmasına neden olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, Maarif Müfettişi, Deneyim

**Abstract.** The supervision sub-system of the Ministry of National Education has been changes by Law no. 6764 dated 02.12.2016. In this study, it is aimed to determine the effects of the education inspectors who work in the provinces after the change in the supervisor subsystem. The research is designed as a research on phenomenology. Content analysis was used to analyze the data. The participants are the seven education inspectors who work in the Western Provinces of Turkey. unstructured interview form was used for data collection. The joining and seperation process, election and appointment process, and assignment process were created from the collected data. The joining and seperation process themes is composed of the sub-themes "Structure regulations" and "using the informal communication process". The election and appointment process themes is composed of the sub-themes "The validity and reliability of the interview is low" and "no appointment for all staff". The assignment process themes is composed of the sub-themes "authority limitation", "assignment outside duty area" and "excess workload". The process that has taken place has caused different negative feelings to be experienced with insufficient morale in the inspectors.

**Keywords:** Supervision, Education Inspector, Experience.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.11.2018

Kabul Tarihi: 26.11.2018

\* Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresindebildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Sorumlu Yazar / Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, Türkiye, e-mail: husnuergun60@gmail.com ORCID: 0000-0002-5501-8019

\*\*\* Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, e-mail: kcelik@pau.edu.tr ORCID: [0000-0001-7319-6567](https://orcid.org/0000-0001-7319-6567)

## Giriş

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlara, bu amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000: 11). Denetim, geri bildirim sağladığından yönetimin kalbine vurgu yapar. Bir anlamda sunulan kamu hizmetinin kalitesinin denetimin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Uluğ, 2004: 98). Denetim, her örgüt gibi Milli Eğitim Bakanlığı için de kritik öneme sahiptir. Glickman (1985) denetimi mecazı olarak "zamka" benzetmektedir. Zamkın sandalye sağlamken önemi belli olmazken sandalye çöktüğünde önemi ortaya çıkmaktadır. Okulda herkesin işini düzgün yapması durumunda denetimin önemini kimse anlamaz. Ancak, işler aksamaya başladığında denetimin önemi ortaya çıkmaktadır (Tanrıoğen, 1996: 111).

Denetimin anlamı, milli eğitim sisteminde tüm kurum ve kişilerin, yasalarda belirlenen şekilde görevini yapıp yapmadığının belirlenmesi, ortaya çıkan aksaklıkların düzeltilmesi ve geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması olarak belirtilebilir. Denetimin hayati önemi bulunduğu, çünkü eğitim hizmeti alan kişilerin çocuk olduğu, çocuğun haklarının savunulması ve sistemin sağlıklı işleyebilmesi için denetimin gerekli olduğu söylenebilir (Aydın, 2018).

Eğitim sisteminde yapılan denetimin öğeleri, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme eylemlerinden oluşan bir döngüdür. Denetimin esas amacı olan düzeltme ve geliştirmenin yapılabilmesi için durum saptama ve değerlendirme öğeleri gereklidir. Eğitimde denetimin durum saptama ögesinde amaç, var olan durumun fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymaktır. Değerlendirme eyleminde saptanan durum, bir ölçütle karşılaştırıp değer yargısında bulunulur. Düzeltme ve geliştirme ile değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması etkinliklerinden bahsedilmektedir (Başar, 2000: 7). Tüm canlılar gibi örgütlerde varlıklarını sürdürmek ister. Varlıklarını sürdürmeleri sistemin yaşamını sürdürmesine bağlıdır. Sistemin yaşam göstergelerinin sürekli takip edilmesi bir anlamda denetlenmesi gerekmektedir. Denetim, sistemlerin yaşamasının önündeki engellerin tespit edilmesi ve devam edeceği yolun belirlenmesi için zorunluluk taşımaktadır. Her okulun, eğitim kurumunun karşılaştığı sorunlar ve buldukları çevre farklı olduğundan eğitim denetiminde her yer için geçerli tek bir çözümün olduğunun söylenmesi olası değildir. Üstelik zaman değişmekte, okullardan beklentiler de farklılaşmaktadır.

Çok hızlı bir değişim yaşanan dünyada, eğitim denetiminde de paradigmalara değişmesi kaçınılmazdır. Bu zorunlulukların başında; öğrencinin öğrenmenin merkezine alınması, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik öğretmen sorumluluklarının her geçen gün rehberlik yapmaya doğru evrilmesi, veriye dayalı karar vermenin öneminin anlaşılması olarak sıralanabilir (Aseltine, Faryniarz ve Rigazio-DiGilio, 2006: 14). Eğitim denetiminin kurumsal yapısında ve eğitim felsefesinde buna paralel dönüşüme gidilmezse eğitimde başarılı performanslarıyla öne çıkan ülkelerin oldukça gerisine düşebilir. Bu ülkelerin denetimlerinde öğretmene güven, niteliği artırma, iyileştirme, yakından denetim, hesap verebilirlik, şeffaflık, meslektaş denetimi ve öz değerlendirme kavramları ön plana çıkmaktadır (Gönülaçar, 2018: 12).

Denetimin önemli ve gerekli olduğu ancak işleyişte bazı sorunlar olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen, okul yöneticisi, eğitim denetmeni ve öğretim üyeleri üzerinde yapılan bu araştırmalarda, eğitim denetiminin gerekli olduğu, eğitim denetiminin biçimsel olarak yapıldığı, klasik yönetim anlayışına ilişkin uygulamalara daha fazla ağırlık verildiği, teftiş alt sisteminin kontrol mekanizması görevini yürüttüğü, denetim alt sisteminin eğitimden beklenen toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkisiz kaldığı, denetime ve müfettişlere karşı olumsuz öğretmen tutumları olduğu, rehberlik boyutunun ihmal edildiği, müfettişlerinden insan ilişkileri yaklaşımına uygun

denetim davranışı sergilemelerinin beklendiği, iletişim, rehberlik, süreklilik, demokratiklik, durumsallık, amaca uygunluk, kendini geliştirme, etkililik, tutarlılık, ödüllendirme ve araştırmacılık alanlarında müfettişlerin yetersiz görüldüğü bulgularına ulaşılmıştır. (Köklü, 1996; Erdem ve Sarpkaya, 2010; Ünal ve Erol, 2011; Memduhoğlu, 2012; Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013; Aslanargunve Tarku, 2014).

Öğretmen denetiminin temel amacı öğretmen performansını geliştirmektir. Müfettiş, öğretmenin ihtiyaçlarını belirler, öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duydukları alanlara odaklanarak bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik çalışmalar yapar. Denetimin, öğretmen motivasyonunu, öğretmendeki mesleki gelişme isteğini ve müfettişe duyulan güveni artırması beklenir (Knoll, 1987: 4). Türkiye’de 2014 yılına kadar uygulanan ders denetimleri müfettişler tarafından yapılmaktaydı. Öğretmen senede bir ya da iki defa müfettişle görüşebiliyor ve yaptığı faaliyetlerle ilgili geri dönüt alabiliyordu. Ancak yardıma ihtiyacı olduğunda yanında kimse olmayan bir öğretmenin yanlış yaptığının da anlaşılması oldukça zor olacaktır. Joseph Luft ile Harry Ingham tarafından geliştirilen “Johari Penceresi” olarak adlandırılan modelde, yönetimin çalışan hakkında bilmedikleri ama çalışanın kendisi hakkında bildiği alanın büyümesi yönetimin istemediği bir durumdur (Aydın, 2000: 53). Öğretmen ceza alacağından korkarak tespit edilmeyen alanları söylemek istemeyebilecektir. Denetimden beklenen ise, sistemdeki aksaklıkları en kısa sürede bularak bunların giderilmesini sağlamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı denetimden beklediği yararı tam anlamıyla göremediğinden sürekli değişiklik arayışına girmiştir. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının “Teftişin Tarihi Gelişimi” başlıklı yazısından zaman içerisinde MEB denetim sisteminde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır (MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2012). Bursalıoğlu, Aydın, Taymaz ve Kaya’nın da görüşleriyle katkıda bulunduğu ve Onat başkanlığında Bakanlık müfettişleri ile uzmanlardan oluşan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sistemi Çalışma Grubu tarafından hazırlanan rapora göre:

Denetim örgütü eğitim sistemini gerektiği şekilde denetleyecek ve geliştirecek bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle bir alt sistem olarak kendisinden beklenen işlevleri gereği gibi yerine getirememektedir. Denetim hizmetleri Bakanlık ve ilköğretim müfettişlerince yapılmakta, iki örgüt arasında organik bir bütünlük bulunmamaktadır. Bu durum ise sistemin amacına ulaşması için gerekli olan bütünlük ilkesine aykırı düşmektedir. Ayrıca her iki örgüt bünyesinde de “Planlama, Programlama, Rehberlik, Araştırma Değerlendirme” birimleri kurulmadığından bu yönden büyük gedikler vermekte denetim sistemi gerçek amaçları yönünden işlevini yerine getirememektedir. Öte yandan Ankara, İstanbul ve İzmir’de oturan Bakanlık müfettişleri, düzenlenen tunc programları uyarınca yurdun her yerine bu üç merkezden gitmek durumunda olduklarından, işin maliyeti bir yana bırakılırsa bile yüksek oranda iş gücü ve zaman kaybına neden olunmakta, az zamanda çok iş yapmak durumunda bırakılan müfettişlerden gerektiği ölçüde yararlanılamamaktadır (akt. Kayıkcı, 2005: 509).

Sarpkaya (2004) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan denetmenlerin çoğunluğu, denetim sistemimizi kontrol edici, karma karışık, öcü, klasik vb. olumsuz çağrışımlar içeren sözcüklere benzettiği bulgularına erişilmiştir. Akan, Yalçın ve Yıldırım (2012) tarafından yapılan araştırmada da; müfettişlerin mesleki memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu, üst yönetimden, görevin doğasından, ücret, statü, MEB’deki hiyerarşik konumlarından, çalışma koşullarından ve teftişte yaşanan sorunlardan kaynaklanan memnuniyetsizliklerinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular, müfettişlerin de yapıdan memnun olmadıklarının birer göstergesi olarak düşünülebilir.

Denetim sistemi bir anlamda yapılan işleri yargılamaktadır. MEB sisteminde müsteşarın ve ona bağlı olarak icra görevi yapan genel müdürlüklerin “yürütme” işlevini, Talim ve Terbiye Kurulunun “yasama” işlevini ve Teftiş Kurulunun da “yargı” işlevini yerine getirdikleri söylenebilir (Erdoğan, 2014: 331). 2014 yılında yürürlükte olan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17/1 maddesinde “(1) Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakanın veya Bakanın yetkili kılması üzerine Müsteşarın emri veya onayı ile Bakan adına aşağıdaki görevleri yapar” denilerek bakanın yetkili kılması ile müsteşarın



emrine alınacağı belirtilmektedir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığında yürütme işlevi ve yargı işlevi aynı birimde toplanmış olmaktadır. Bu durum, genel müdürlüklerin yasal düzenlemelere uygun yürütmediği işlerin denetlenme imkânını zorlaştırabilmekteydi. Yapılan araştırmalarda benzer sorunun illerde görev yapan müfettişler içinde geçerli olduğu anlaşılmaktadır (Kayıkçı, 2005; Memduhoğlu, 2012).Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 320. maddesinde Teftiş Kurulu Başkanlığının, bakan emri veya onayı üzerine görev yapacağı belirtilerek bu yapısal yanlıştan dönülmüştür.

Bahsedilen rapor ve araştırmalarda değişikliğin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. 14.9.2011 tarihinde 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Kurulmuş müfettiş unvanı kaldırılarak Millî Eğitim Denetçisi unvanı verilmiştir. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan değişiklikler ile Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanı altında toplanmış ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarında görevlendirilmişlerdir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan tüm müfettişler füzyon (Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “füzyon” birleşme olarak tanımlanmaktadır.) sürecine sokulmuştur. Bakanlık, müfettişlerin birleşmesi ile ortaya çıkacak enerjiden faydalanmak istemiş olabilir. Kurum ve Çınkır (2017) maarif müfettişlerinin füzyon sürecini “Cehennemde Evliliğe” benzetmiş ancak bu süreçten bakanlığı harekete geçirecek bir enerji elde edilememiştir. Bu zoraki evlilik hem ilde çalışan hem de bakanlıkta görev yapan müfettişlerin beklentilerini tam olarak karşılamamıştır.

Kurum ve Çınkır (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre “katılımcılar, 2014 yılında bakanlık ve ilde görev yapan müfettişlerin il milli eğitim müdürlüklerinde birleştirilmesinin gerekçelerini benzer işi yapma, bağımsız ve nitelikli denetim, denetimin tek elden yürütülmesi, denetimi siyasi etkiye açma ve özlük haklarını iyileştirme olarak” ifade etmektedir. Bahsedilen bu birleşme sonucunda, müfettişlerin işbirliği ile çalışma ve birbirini yakından tanıma gibi olumlu etkileri olmuştur. Katılımcılar, hiyerarşik olarak il milli eğitim müdürlüğünün üstünde bir birimde birleşmeyi önerirken, yapılan düzenlemede statü ve özlük haklarına ilişkin sorunların eğitim ve öğretimin niteliğine ilişkin hususların önüne geçtiğine yönelik ifadelere rastlanmıştır. Daha sonra yeniden merkez ve il düzeyinde olmak üzere iki yapıli denetime geçilmiştir (Kurum ve Çınkır, 2017: 35).

02.12.2016 tarihinde 6764 sayılı kanun ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede yapılan değişiklik geçici 12. Maddede;” Maarif müfettişi ve maarif müfettiş yardımcısı kadrolarının herhangi bir sebeple boşalması halinde bu kadrolar hiçbir işleme gerek kalmaksızın iptal edilmiş sayılır.” denilmektedir. Böylelikle maarif müfettişliği kadrosunun zaman içerisinde ortadan kaldırılacağı anlaşılmaktadır. Aynı maddede şahsa bağlı kadroda çalışan maarif müfettişlerine denetim ve soruşturma görevi verilmemiş sadece rehberlik, araştırma ve inceleme görevi verilmiştir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığının illerdeki denetim yapılanması zaman içerisinde ortadan kalkmış olacaktır.

Yapılan değişiklikler sonucu Milli Eğitim Bakanlığının 500 kişi ile soruşturma ve denetim işlerini yapmak istediği söylenebilir. MEB 2017 yılı Faaliyet Raporunda; 2017 yılında 239 resmi kurum, 325 özel yurt denetlenmiştir. Bunun yanında 312 inceleme ve soruşturmanın ve 34 ön incelemenin tamamlandığı belirtilmektedir (MEB, 2017: 37). TEDMEM tarafından hazırlanan 2017 Eğitim Değerlendirme Raporunda, eğitim denetimine ilişkin oluşturulan yapının, Türkiye’de eğitim sisteminin büyüklüğü karşısında ihtiyaçlara cevap vermeyebileceği, denetim yapısının değişmesinin kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (TEDMEM, 2018: 4). Öğretmenlerin denetiminin mesleki gelişimlerini pozitif

etkilediği; aynı zamanda profesyonel gelişimlerini planlamada yardımcı olduğu; eğitim denetiminin öğretmenlerin performansının güçlü yanlarını vurgulayarak onların üstesinden gelmekte zorlandıkları sorunların çözümünde cesaretlendirdiği algısında oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Esia-Donkoh ve Ofosu-Dwamena, 2014: 63). Okul ve öğretmen denetiminin yapılmaması ise sistemin verimsizliğe kaymasına neden olabilecektir.

02.12.2016 tarihinde 6764 sayılı kanun ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 41. Maddesinde yapılan değişiklik ile bakanlık maarif müfettişleri bakanlığa bağlı olarak çalıştırılmak istenmiştir. Aynı yasal düzenlemenin eklerinden toplam 50 başmüfettiş ve 450 müfettiş kadrosu ihdas edilmişti. Bu maddenin gerekçesi “verilen görevlerin tek elden yürütülmesi, eğitim-öğretim, denetim ve yönetim hizmetlerinde standardın oluşturulması, hizmetlerin tarafsız, zamanında ve hukuka uygun yapılması amaçlanmıştır” şeklinde belirtilmiştir (TBMM Mevzuat Bilgi Sistemi, 2016). Yapılan bu değişiklikler ile Millî Eğitim Bakanlığı iki başlı denetimi bitirirken, illerde görev yapan maarif müfettişlerini yasal çerçevede denetim ve soruşturma görevlerinde kullanmayacağını belirtmiştir. Maarif müfettişlerinden bir kısmı bakanlık maarif müfettişliğine atanmış geriye kalanlar şahsa bağlı kadroya alınmıştır. Maarif müfettişlerinden bir kısmı bu süreçte bakanlığa atanmaları ile maarif müfettişleri fisyon sürecine tabi tutulmuştur. AFAD KBRN sözlüğünde “fisyon” bölünme anlamında kullanılmaktadır.

Denetimsel ilişki, eğitici, destekleyici, geliştirici, zorlayıcı ve işbirlikçi olabilir (Shohet, 2008: 35). 2016’da yapılan yasal düzenleme ile Türk eğitim denetimi neredeyse sadece soruşturma yapmak üzere tasarlanmış, soruşturmanın bir silah olarak kullanılmasına devam edilmiştir (Gönülaçar, 2018: 15,17). Bir anlamda denetimin zorlayıcı yönü ön plana çıkarken, geliştirici yönü ihmal edildiği söylenebilir. Soruşturma ve denetim görevini yapmak üzere bakanlık maarif müfettişliği sınavı açılmış, bu sınavda daha az başarı elde edenlere rehberlik görevi verilmiş, daha fazla başarı elde edenlerin ise soruşturma ve denetim görevleri ön plana çıkartılmıştır. Bu durumda rehberlik ikinci plana atılmıştır. Bu durumda, eğitimin denetimin asıl işlevi olan sistemi geliştirmenin arka planlara atıldığı söylenebilir. Denetim, düzeni korumak amacıyla izleme ya da yönlendirme anlamında kullanılabilir (Stones, 1984). Temelde rehberlik ve iş başında yetiştirme esasına dayanması gereken Türkiye denetim alt sisteminin, klasik yönetim düşüncesinin etkisinde kalarak daha çok bir kontrol mekanizması görevini gördüğüne ilişkin görüşlerde bulunmaktadır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1121).

Kurum ve Çınkır (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bakanlık merkez teşkilatında görev yapan maarif müfettişleri ile il millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan maarif müfettişlerinin birleştirilmesi ile ilgili elde edilen bulgular denetimin birleştirilmesinin gerekçeleri, denetimin birleştirilmesinin sebepleri, denetimin birleştirilmesinin etkileri, denetimin birleştirilmesine yönelik alternatif öneriler temalarında incelenmiştir. Bozak (2017) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı müfettişlerin, iki denetim biriminin tek çatı altında toplanmasına olumlu yaklaştığı; sınıf denetimi ve sınıf ziyaretlerinin kaldırılmasının eğitime olumsuz yansımalarının olacağını düşündükleri; özlük ve maddi haklarının iyileşmesi ile müfettişlerin seçiminde bilimsel ve akademik yeterliliğe önem verilmesi gerektiğine ilişkin görüş bildirdikleri anlaşılmıştır (Bozak, 2017). Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının denetim alt sisteminde 2016 yılında yaptığı değişikliğin şahsa bağlı kadroda çalışan maarif müfettişlerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla illerde görev yapan maarif müfettişlerinin, 2016 yılında 6764 Sayılı Kanun Resmi Gazetede yayımlandıktan sonra denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde yaşadıkları ve bu olayların onlarda oluşturduğu duygular anlaşılmasına çalışılmıştır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji), belirli durumlarda insan tecrübelerini anlamak, empatik ve açık bir şekilde bu anlamları iletmeye çalışmak için kullanılır (Neergaard ve Ulhøi, 2007: 76). Fenomenoloji, gerçekliği bireysel bakış ve deneyimlerde arayan bir akım olarak gelişmiştir (Ersoy, 2017: 82). Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı, denetim sisteminde 2016 yılında 6764 Sayılı kanun ile yaptığı değişikliğin şahsa bağlı kadroda çalışan maarif müfettişlerine etkilerinin belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Kısacası Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasında 500 maarif müfettişinin bakanlık merkez teşkilatına atanmak üzere seçilmesi sürecinde atanamayan maarif müfettişlerinin yaşadıkları ve bu yaşananların onlarda oluşturduğu duygular anlaşılmasına çalışılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklemenin mantığı, önceden belirlenmiş bazı öneme sahip kriterleri karşılayan tüm olguları gözden geçirmek ve incelemektir (Potton, 1990: 178). Bu araştırmaya katılan yedi maarif müfettişi, şahsa bağlı kadroda görev yapma ve bakanlık tarafından yapılan sınava başvurmama ya da bu sınavda başarısız olma ölçütleri doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcılar Ege Bölgesinde yer alan yedi ayrı ilde görev yapmaktadırlar.

Katılımcılardan biri kadındır. Katılımcılar arasında, bakanlık maarif müfettişliği mülakatına girmeyen bir, mülakat sonucu dava açan, mülakatlarını mahkeme yoluyla iptal ettirip yeniden mülakata giren iki, atanabilecek durumda olup atanamayan iki maarif müfettişi bulunmaktadır. Katılımcılardan birinin yaş haddinden emekli olmasına altı aydan az kalmıştır. Maarif müfettişlerinin memurluk kıdemleri 20 -40 yıl arasında değişmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama amacıyla yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Maarif müfettişlerinden 6764 Sayılı Kanun Resmi Gazetede yayımlandıktan sonra yaşadıklarını ve bu olayların onlarda oluşan duyguları anlatmaları istenmiştir. Katılımcıların yönlendirilmemesi için veri toplama aracı yapılandırılmamış, her hangi bir soru sorulmamıştır. Katılımcılardan sadece 2016 yılında yayımlanan 6764 Sayılı kanun ile denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde yaşadıklarını ve bu yaşananların kendilerinde oluşturduğu duyguları anlatmaları istenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen Maarif müfettişlerinden 2018 yılı Ocak ve Şubat aylarında gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına uyularak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Katılımcılar kayıt yapılmasını istememiş, yazdıklarını elektronik ortamda vermek istemişlerdir. Bu nedenle veriler elektronik ortamda toplanmıştır.

## Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuş, meslektaş değerlendirmesi ve doğrudan alıntı verme gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı olarak tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Toplanan yazılı dokümanların çözümlenmesinde ilgili literatür dikkate alınarak okunmuştur. Miles-Huberman Modelinden yararlanarak öncelikle veriler düzeltilmiş bunun için katılımcıların sorulara verdikleri uzun cevaplar, ana fikrini bozulmayacak şekilde araştırmacılar tarafından kısaltılmıştır. İlişkili yanıtlar bir araya getirilerek kodlanmış, verilerin ilgili olduğu grup belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu kodlamalardan hareketle üst düzey çıkarımlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kodlamalar sırasında benzer yanıtlar bir araya getirilerek tablo yardımıyla sunulmuştur. Kodlanan ve sunulan verilerden sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır (akt. Baltacı,2017: 4). Maarif müfettişlerinin deneyimlerinin ilgili olduğu tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde şahsa bağlı kadroya atanan ve bakanlığa atanamayan maarif müfettişlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda “birleştirme ve ayrışma süreci”, “seçim ve atama” ile “görevlendirme süreci” temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar ve alt temalar Tablo 1. de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Analiz Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar*

Tema	Alt Tema
Birleştirme ve Ayrışma Süreci	Yapı düzenlemeleri İnformal iletişim sürecini kullanma
Seçim ve Atama Süreci	Mülakatın geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması Tüm kadrolara atama yapılmaması
Görevlendirme Süreci	Yetki sınırlaması Görev alanı dışında görevlendirme İş yükü fazlalığı

Tablo 1'e göre müfettişlerin görüşleri, “birleştirme ve ayrışma”, “seçim ve atama süreci” ve “görevlendirme süreci” temalarından oluşmaktadır. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı kanun ile yapılan değişiklikle bakanlıkta ve ilde görev yapan denetim elemanları İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görevlendirilmiştir. Ancak bu birleşme süreci fazla sürmemiş ve 02.12.2016 tarihinde 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede yapılan değişiklik ile maarif müfettişliği kadrosu kaldırılmış, 500 maarif müfettişi bakanlığa atanmıştır. Bu atama sürecinde bakanlığa alınacak müfettişler mülakat ile belirlenmiş ancak tüm kadrolara atama yapılmamıştır. İlde bırakılan müfettişlere soruşturma ve denetim görevi verilmemiş ancak zaman içerisinde bu görevlerde kendilerinden istenmiştir. Bu temaları oluşturan alt temaları vurgulayan katılımcı ifadelerinin bazıları Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Alt Temalar ile ilişkili ifadeler*

Alt Tema	Katılımcı İfadeleri
Yapı düzenlemeleri	Denetimde yapılmak istenen düzenlemeler sürekli değişmektedir. Henüz 3 yıl önce bakanlıktaki “Bakanlık müfettişliği” kadrosunu kaldırarak bakanlıktaki müfettişler illere gönderilmişti. Milli Eğitim Bakanlığı, denetim sistemi ile ilgili gününbirlik uygulamalarla günü kurtarmaya çalışıyor .
İnformal iletişim sürecini kullanma	Tüm maarif müfettişlerinin bakanlığa alınacağı dedikodusu çıkmasına rağmen müfettişlerin hepsinin şahsa bağlı kadroya alındı. Oysaki şahsa bağlı kadro, sadece devletin kullanmayacağı kadrodakilere verilen bir uygulamadır. Atamalardan önce de kadronun 100 kişi daha arttırılacağı söylentileri çıkmıştı. Çıkan her dedikodu beni tekrar umutlandırırken bu dedikoduların gerçekleşmemesi ise yeni hayal kırıklıklarına neden olmuştur. Sürekli umut pompalandı ancak bu dedikoduların hepsi boş çıktı. Yaşanan süreçte herkes herkesi kandırmıştır.
Mülakatın geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması	Katılımcılar, beni sınava çağırdılar ve üç dakika sonra çıkardılar. Müfettişlikle çok ilişkisini kuramadığım sorular sordular. Sınava girenlere herhangi bir soru çekme şansı verilmemiş, komisyon üyelerinin o anki psikolojileri gereği karşıdaki kişiye soruları sormuşlardır. Mülakatta sorulan sorular kendi belirledikleri kriterlerin hepsini ölçmemekteydi. Mülakata alınan bazı kişilere –Takım elbiseyi yeni mi aldın? -Yolculuk yapmayı sever misin? – Çalıştığım ilden otobüsle mi geldin? vb. sorular sorulurken bazı kişilere –İhale yapılma sürecini kanun metnine uygun olarak anlat? –Bilgisayar tuşlarında kontrol L tuşunun işlevini söyle? – İshakpaşa Sarayının yapım sürecinde hangi zorluklarla karşılaşılmıştır? Olayı mahkemeye taşıdım, mahkeme mülakatımı iptal etti, mülakata çağırıldım ve mülakat sonucum ilk sınavdan daha düşüktü. Mülakat sonuca itiraz ettim ve süreci mahkemeye götürdüm. Mahkemeyi kazandım yeniden mülakata alındım ve yeniden elendim.
Tüm kadrolara atama yapılmaması	Aslında ilk 500 içerisindeydim. Bakanlık bazı kişilere kararname göndermeyince bana da sıra geliyordu. Ama bakanlık ne onlara ne de bana kararname göndermedi. 24 kişilik kadro boş kaldı. Kadro 500 kişilikti, ben de ilk 500 kişi içerisindeydim ama atamam yapılmadı.
Yetki sınırlaması	Bakanlıkta görevlendirilenler inceleme, araştırma, rehberlik, soruşturma ve denetim yaparken ben sadece inceleme, araştırma ve rehberlik görevini yürütecektim. Onların görevi daha çok olduğundan maaşları da yüksek olması doğaldı. Ben Eğitim yönetimi denetimi konusunda eğitim almış ve bu alanda hem lisans yem de yüksek lisans mezunu biri olarak denetim ve soruşturma yetkimin olmamasını çok garip karşılıyorum. Devletin açtığı üniversitenin denetim ve yönetim alanında yetiştirdiği bir kişiye devletin başka bir kurumu bu yetkiyi nasıl vermez. Ben ilköğretim müfettişliğine girdiğim dönemde bakanlık, müfettiş olabilme şartlarının başında “eğitim yönetimi ve denetimi “ bölümü mezunu olma şartı getirmişti. Mesleğimiz ile ilgili yapılan bu değişiklik neticesinde denetim ve soruşturma görevi üzerimizden alındı ve mesleğimiz adeta kanatları yolunmuş bir ördek haline geldi. Severecek isteyerek çalıştığımız meslekte çalışma azmimiz kırıldı. Aslında müfettişim ama bakanlık bana denetim yapma diyordu.
Görev alanı dışında görevlendirme	Bakanlıkta görevlendirilenler inceleme, araştırma, rehberlik, soruşturma ve denetim yaparken ben sadece inceleme, araştırma ve rehberlik görevini yürütecektim. Onların görevi daha çok olduğundan maaşları da yüksek olması doğaldı. Ancak, yasa çıktıktan sonra ben soruşturma ve denetim yapmaya devam ediyordum. Ama maaşım hala eskisi gibiydi. Bakanlık bu değişikten sonra illere gönderdiği yazısında maarif müfettişlerine muhakkik olarak soruşturma verilebileceğini belirtmiş, bu yazı üzerine de illerde maarif müfettişlerine soruşturmalar yaptırılmaktadır. Ayrıca denetim ile ilgili iş ve işlemler maarif müfettişlerine yaptırılmaya devam etmektedir. Bu yapılan uygulama maarif müfettişleri arasında büyük bir moral bozukluğuna neden olmaktadır. Kendimize ait olmayan görevlerin verilmesi, angarya yapıyor muyuz duygusuna kapılmamıza neden olmaktadır. Ayrıca, yaptığımız işin yüzde seksenini denetim ve soruşturma işlemleri oluşturmaktadır. Kendi görevimiz olmadığı halde, sürekli soruşturma ve denetim işleri verilmesi ayrıca yasa koyucunun yaptığı değişikliğe de



**Tablo 2**

*Alt Temalar ile ilişkili ifadeler*

Alt Tema	Katılımcı İfadeleri
	<p>aykırıdır. Bu işlerden dolayı asli görevlerimizi yapamaz hale geldik. Görevimiz olmayan işlerin yaptırılması, bizde işimize, amirimize karşı olan saygımızın sevgimizin azalmasına neden olmaktadır.</p> <p>Ben aslında şahsa bağlı kadroya kendimi alıstırdım. Ama bana yeniden görevim olmamasına rağmen soruşturma görevi veriliyordu. Bu durum daha da moralimi bozdu. Soruşturma görevi olanlar evde yatıyordu ama benim görevim olmamasına rağmen ben soruşturma yapıyordum. Amirlerime karşı kızgınlık hissediyordum. Canım çalışmak istemiyor. İş gitmek istemiyorum. Bir an önce emeklilik yaşımın gelmesini bekliyorum.</p> <p>Valilik başka elamanım yok diyerek bu görevleri bana veriyordu. Sınavda bir haksızlığa uğradım. Bu görevde kaldığım sürede her gün haksızlığa uğruyorum.</p> <p>Kanunla Bakanlık Maarif Müfettişlerinin görevleri arasında yer alan illerde bulunan kurumların denetim ve soruşturmaları illerde bırakılan ve bakanlık maarif müfettişliğine alınmayan İl Maarif Müfettişlerine yaptırılmaya başlandı. Kavraması güç olabilir ama illerdeki maarif müfettişleri yetersiz buldukları denetim ve soruşturma görevlerini yapmak zorunda bırakılmakta bakanlık maarif müfettişleri ise görevleri olan denetim ve soruşturma görevlerini yapmadıkları halde özlük haklarından faydalanmaktadırlar.</p>
İş yükü fazlalığı	<p>Bakanlık bu işleri 500 kişi ile yapabileceğini iddia etmişti. Ancak bu kişilere yaptıracağı işleri bana yaptırıyor.</p> <p>500 kişilik Bakanlık maarif müfettişliği kadrosu ihdas etmesi öncelikle işin içinde biri olarak bana akıl dışı geldi.</p> <p>Merkeze alınan yaklaşık 500 müfettişin bu denetim ve soruşturma görevinin yürütülemeyeceği aşikâradır.</p> <p>Bakanlığın merkezde oluşturduğu 500 kişilik Bakanlık Maarif Müfettişi kadrosu ile hem tüm eğitim kurumlarının denetimini ve soruşturmasını yapamayacağı herkes tarafından bilinmektedir.</p>

Tablo 2’de yapı düzenlemeleri ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler denetimin yapısında sürekli değişiklikler olduğunu vurgulamışlar ve bu durumdan duydukları rahatsızlıkları belirtmişlerdir. İnfomal iletişim sürecini kullanma ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler süreç içerisinde söylentilerin asılsız çıkmasını ve bu durum nedeniyle hayal kırıklığına uğradıklarını vurgulamaktadır.

Seçim ve atama süreci” teması mülakatın geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması ve tüm kadrolara atama yapılmaması alt kategorilerinde oluşmaktadır. Seçim ve atama temasında bazı maarif müfettişlerinin mülakatla bakanlığa atanmaları ve bu süreçte yaşananlar vurgulanmıştır. Mülakatın geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler sınavın geçerlilik ve güvenilirliğinin düşük olduğunu, kişiye göre soru sorulduğunu, bu yaklaşımın adaletsiz olduğunu vurgulamışlardır. Tüm kadrolara atama yapılmaması ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler süreç içerisinde atanma şansı yakaladıklarını ama atamalarının yapılmadığını vurgulamaktadır. 500 kadro bulunmasına rağmen bu kadrolardan 24’ünün boş bırakıldığını ve atanabilecekken atanmanın yapılmadığını ifade etmişlerdir.

“Görevlendirme süreci” teması yetki sınırlaması, görev alanı dışında görevlendirme ve iş yükü fazlalığı alt temalarından oluşmaktadır. Görevlendirme sürecinde, ilde görev yapan maarif müfettişlerine denetim ve soruşturma görevlerinin yasal düzenleme ile verilmediği, görevleri olmamasına rağmen denetim ve soruşturma görevini yapmalarının istendiği, 500 kişilik bakanlık kadrosu ile bu işlerin yapılamayacağı vurgulanmaktadır. Yetki sınırlaması ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler yasa çıkmadan bir gün önce denetim ve soruşturma yaparken artık yapamamalarından rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Görev alanı dışında görevlendirme ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler görevlerin kendilerinden alındıktan sonra yeniden aynı görevleri yapmalarını gerektiğini ifade etmektedirler. İş yükü fazlalığı ile ilgili görüşlere bakıldığında; müfettişler, 500 kişilik kadroyla

denetim ve soruşturma işlerinin yürütülemeyeceği belli olmasına rağmen bakanlığın böyle bir yol izlemesine anlam veremediklerini vurgulamaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Bakanlık maarif müfettişliğine ataması yapılmayan maarif müfettişlerinden elde edilen verilerden “birleştirme ve ayırma süreci”, “seçim ve atama” ile “görevlendirme süreci” temalarına ulaşılmıştır. Bu temalardan “birleştirme ve ayırma süreci” teması “yapı düzenlemeleri” ve “informal iletişim sürecini kullanma” alt temalarından oluşmaktadır. “seçim ve atama” teması, “mülakatın geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması” ve “tüm kadrolara atama yapılmaması” alt temalarından oluşmaktadır. “Görevlendirme süreci” teması ise “yetki sınırlaması”, “görev alanı dışında görevlendirme” ve “iş yükü fazlalığı” alt temalarından oluşmaktadır.

Tema ve alt temalara bakıldığında yasal değişiklikler sonucu yaşananlar şu şekilde özetlenebilir. Bakanlık önce il ve bakanlıkta görev yapan denetim elemanlarını ilde birleştirirken sonra yasal düzenleme ile tekrar ayırma yoluna gitmiştir. Ayırma sürecinde, informal yollarla doğruluğu sorgulanmayan bilgi akışı olmuş bu bilgi akışı sonucunda müfettişler umutlanmış ve hayal kırıklığı yaşamıştır. Seçim ve atama sürecinde gerçekleşen mülakatların, atanamayan müfettişler tarafından geçerlilik ve güvenilirliği düşük olarak görülmüştür. Mülakat sonucu atanabilecek kadrolara giren ancak ataması yapılamayan müfettişler olmuştur. Müfettişlere yasal düzenleme ile denetim ve soruşturma görevi verilmemiş ancak bu görevleri de fiilen yapmaları istenmiştir. İlde görev yapan müfettişlere göre 500 kişilik kadroyla bakanlığın bu işin altından kalkması mümkün görülmemektedir.

İllerde kalan maarif müfettişlerinin, şahsa bağlı kadroya alınarak zamanla sistem dışında bırakılacağı anlaşılmaktadır. Buna rağmen, halen aktif olarak görev yapmaları onların farklı deneyimlerin yaşamalarına neden olmuştur. Ayırma işleminin bakanlığa seçilmeyen müfettişler tarafından çok olumlu karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, illerde bırakılan maarif müfettişlerinin örgüt içindeki yetki ve sorumluluklarında belirsizlikler olması, denetim ve soruşturma görevlerinin bir statü işareti olarak düşünüldüğünde bunun ellerinden alınması gibi unsurlar morallerinin bozulmasına neden olduğu söylenebilir (Eren, 2001: 201).

Getzels-Guba modeline göre; örgüt üyelerinin morali; bireysel ihtiyaçlar ve örgütsel amaçlar arasındaki uyum ölçüsüne (özdeşleşme duygusu); bireysel ihtiyaçlar ile bürokratik beklentiler arasındaki uyum ölçüsüne (ait olma); örgütsel amaçlara ulaşmak için mantıklı ve uygun bürokratik beklentiler konulmasına (rasyonellik duygusu) bağlıdır. Bu modele göre moral; özdeşleşme, rasyonellik ve ait olma duyguları arasındaki etkileşimin fonksiyonu olarak tanımlanabilir. Çalışanların yüksek moralli olması bu üç ögenin de yüksek olmasına bağlıdır (Hoy ve Miskel, 1982: 68). Yapılan düzenleme ile sistemin özellikle denetim ve soruşturma ihtiyacı karşılanamamakta ve bu görevler atanamayan maarif müfettişlerinden istenmektedir. Yapılan düzenlemenin rasyonel olmadığı, rasyonel olmayan bu durumun ise atanamayan maarif müfettişlerinin moralini bozduğu söylenebilir.

Bakanlık yaptığı yasal değişiklikler neticesinde ihdas edilen 500 kişi ile bu işleri yürüteceğini açıkladığı düşünülebilir. MEB 2017 yılı Faaliyet Raporunda 500 kişi ile bu işlerin yürütülemediği görülmektedir. MEB 2017 yılı Faaliyet Raporunda; 2017 yılında 239 resmi kurum, 325 özel yurt denetlenmiştir. Bunun yanında 312 inceleme ve soruşturmanın ve 34 ön incelemenin tamamlandığı belirtilmektedir (MEB, 2017: 37). TEDMEM tarafından hazırlanan 2017 Eğitim Değerlendirme

Raporunda denetimde oluşturulan yapının, eğitim sisteminin ihtiyaçlarına cevap vermeyebileceği, denetim yapısının değişmesinin kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (TEDMEM, 2018: 4).

Ankara'dan 500 müfettişle ve yürürlükteki geleneksel teftiş anlayışıyla on binlerce eğitim kurumunu verimli olarak denetlemek ve bir milyon öğretmene rehberlik yapmak imkânının olmadığı gözlemlenmektedir (Gönülaçar, 2018: 17). 500 bakanlık maarif müfettişi ile denetim görevinin bütün okullarda yerine getirilmesi mümkün olmadığından bu görev okul müdürlerinden beklenebilmektedir. Öğretmenlerin katıldığı bazı araştırmalarda, objektiflik ve ders denetimi konusunda eğitim almamış olmaları kaygısı bulunmasına rağmen müfettişlerin değerlendirmesine göre müdür değerlendirmesine öğretmenlerin daha yakın durdukları, müdür değerlendirmesinin süreç değerlendirmesi ve performansın daha yakından izlenmesi açılarından tercih edildiği bulgularına ulaşılmıştır (Demirtaş ve Akarsu, 2016; Aslanargun ve Göksoy, 2013; Tonbul ve Baysülen, 2017). Okul müdürlerine eğitim vererek onların denetim yeterlilikleri artırılırken, okul müdürlerinin daha objektif olmalarını sağlayacak standart ölçekler geliştirilebilir. Ancak illerde eğitim denetimi konusunda eğitim almış maarif müfettişlerinin bir kenara konulması ise insan kaynaklarının planlı kullanılmasına katkı sağlamayacaktır.

Weiss ve Crapanzano (1996) tarafından geliştirilen duygusal olaylar teorisine göre örgüt çalışanlarının geçmiş yaşantıları ve onları etkileyen duygusal deneyimleri örgütsel davranışlarına yansımakta, iş yaşamında duygusal tepkilere neden olmakta, bireyin örgütte hissettiği adalet düzeyi ile iş doyumunu etkilemektedir. Yapılan araştırmada örgütteki pozitif duygusallığın artmasının örgütsel adaletin pozitif olarak algılanmasını etkilediği; negatif duyguların ise örgütsel adaletin negatif olarak algılanmasını etkilediği bulgularına ulaşılmıştır (Özdevicioğlu, 2004: 184-197). İlde kalan maarif müfettişlerinin bugünkü yaşadığı olaylar, gelecekte bakanlığa olan güvenlerini olumsuz etkileyebilecektir. İlde kalan maarif müfettişleri, sürecin en başından sonuna kadar adaletsizliklerle dolu olduğunu belirtmektedir. Maarif müfettişleri atama sürecine kendilerini alıştırmaya çalışırken görevleri olmayan işlerinde kendilerine yaptırılmasının yeni adaletsizliklere neden olduğunu düşünmektedirler.

Bakanlık maarif müfettişliğine atanamayan maarif müfettişlerinden elde edilen verilerden, maarif müfettişlerinin beklentileri ile gerçekleşen durum arasında farklılık olduğu söylenebilir. Müfettişlerden biri, daha önce beraber çalıştığı arkadaşlarının bakanlığa alındığı, bakanlığa atananların maaşlarının arttığı, kendi maaşının artmadığını belirtirken, başka bir maarif müfettişi bakanlıktaki müfettişleri üç yıl önce kaldırıldığı, şimdi yeniden oluşturulduğunu ifade etmektedir. Başka bir maarif müfettişi denetim mezunu olduğu ama denetim yapmadığını belirterek şaşkınlığını belirtmektedir. Bir maarif müfettişi mülakatta soruların önceden belirlenmemesi, soruları çekme fırsatı verilmemesi, rastgele sorular sorulmasının bakanlığa duyduğu güveni sarstığını belirtmektedir. Başka bir maarif müfettişinde, soruşturma görevi olmamasına rağmen bu görevin kendilerine verilmesinin kendilerine adaletli davranılmadığı düşüncesini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bir maarif müfettişi ilk 500 içerisinde yer alıp sıra işletilmemesi nedeniyle atanamadığını, kendileri ile ilgili sürekli dedikoduların çıkmasının hayal kırıklığı yarattığını ifade etmektedir. Başka bir maarif müfettişinin sınav düzenlenerek kaybettirilmesi düşüncesinde olmasının kendisinde can sıkıntısına neden olduğu anlaşılırken, diğer bir maarif müfettişinde, mülakatı yargıya taşınması ve yeniden yapılan mülakatta da elenmesinin kızgınlık duygusunu oluşturduğu anlaşılmaktadır. İllerde görev yapan maarif müfettişlerinde oluşan bu duygular iş doyumlarını, performanslarını, bağlılıklarını, morallerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığının zaman içerisinde kaldırmayı düşündüğü bir birimden çok fazla beklentisi olmayacağı bu nedenle bu etkilerin çok önemsenmemesi gerektiği düşünülebilir.

Sunulan kamu hizmetinin kalitesinin denetimin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Uluğ, 2004: 98). Denetim, örgütte işlemeyen ya da kötü işleyen bölümlerle ilgili önlem alınmasını kolaylaştırmaktadır.

Elbette denetimin sadece müfettişler eliyle yapılması örgütte beklenen bir durum değildir. Yapılan araştırmalarda müfettişler tarafından yapılan denetimin olumsuz yanları vurgulansa da eğitim denetiminin gerekli olduğu da vurgulanmıştır (Memduhoğlu, 2012; Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013; Aslanargun ve Tarku, 2014; Köklü, 1996). Bursalıoğlu, Aydın, Taymaz ve Kaya'nın da görüşleriyle katkıda bulunduğu ve Onat başkanlığında Bakanlık müfettişleri ile uzmanlarından oluşan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sistemi Çalışma Grubu tarafından hazırlanan raporda da sistemin işlemeyen yönlerinden bahsedilmiştir (akt.Kayıkçı, 2005: 509). Denetimin yapısında zaman içinde değişiklikler olduğu gibi (MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2012) bundan sonra da olacaktır. Hayatın durağan olmadığı, eğitimin toplumun gerisinde kalmaması gerektiğinden hareket ederek denetim sisteminde de değişikliklerin olması doğaldır. Denetimin yapısındaki bu değişiklikler 2011 yılından beri sürekli devam etmekte ancak bu değişikliklerin yönü kestirilememektedir. Önce unvanlar değişmiş, sonra iki başlı denetim birleşmiş ve şimdi ise yeniden ayrılmıştır. Bundan önce yapılan düzenlemelerde de bakanlık ve ilde görev yapan müfettişlerin il milli eğitim müdürlüklerinde birleştirilmesi bakanlık müfettişlerince çok olumlu karşılanmamıştır (Kurum ve Çınkır, 2017: 35). Devlet kurumları ya da her hangi bir örgüt yapısını çalışanların isteklerine göre oluşturması beklenmeyecektir. Ancak, yapılan işlemin çalışanları küstürmemesi, iş barışına engel olmaması gerektiği söylenebilir.

Özetle söylemek gerekirse, denetim yapısında istikrarlı bir anlayış sergilenemediğinden bakanlığın il ve bakanlıkta görev yapan müfettişleri önce birleştirmesi, sonra ayırıştırmaya çalışması bakanlığa atanamayan müfettişler tarafından anlamlı görülmediği söylenebilir. Ayrıca, bakanlığa seçilmeyen müfettişler, seçim ve görevlendirmede haksızlıklar yapıldığı düşüncesindedirler. Yapılan atamalarda atanan kişilerin eğitimini, uzmanlığını ön plana çıkaracak kriterlerin tam olarak ortaya konulmadığı söylenebilir. Örgütte, kayırmacılığın varlığına inanılması örgüt çalışanlarının performansını düşürme, örgütsel bağlılığı azaltma, stresini artırma, iş tatminsizliğini oluşturma gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Çelik ve Erdem, 2012: 28). Müfettişliğin öğretmenlikten farklı bir meslek olduğu gerçeği kabul edilerek, ilgili kurum ve kişilerce, müfettişlerin hizmet öncesi yetiştirilmesi ilkesi benimsenmeli ve uygulanmalıdır (Atay, 1996: 37). Benzer öneri Sarpkaya (2004) tarafından da belirtilmiştir. 2016 yılında yeniden oluşturulan denetim yapısının bakanlık müfettişliği ayağı oluşturulurken bu hususa dikkat edilebilirdi. 652 sayılı KHK'da yapılan son değişiklikle görevleri olmamasına rağmen denetim ve soruşturma görevlerinin bakanlığa seçilmeyen müfettişlerden istenmesi, ilde görev yapan maarif müfettişleri tarafından adaletli bir davranış olarak görülmemiştir. Bakanlık yapmış olduğu yasal düzenlemeye uygun davranarak denetim ve soruşturma görevini asli işi olan kişilere yaptırmalıdır. İllerde görev yapan müfettişlere görev tanımlarına uygun olan rehberlik, inceleme ve araştırma görevleri verilmelidir. Denetim ve soruşturma görevi disiplin amiri olmaları nedeniyle okul müdürleri, ilçe milli eğitim müdürleri, şube müdürleri, milli eğitim müdür yardımcılarında istenebilir. Ayrıca 500 kişilik denetim ve soruşturma görevi olan müfettiş kadrosuyla bu görevlerin yapılması çok zor olduğundan bu yapı ile devam edilecekse yeni müfettiş alımının yapılması gerektiği söylenebilir. Yeni Müfettiş alımı ile bunların yetiştirilmesi zaman alacağından illerde görev yapan maarif müfettişlerinin statü ve özlük hakları geliştirilerek onlardan daha etkin bir şekilde faydalanılabilir. Böylece eldeki insan kaynağından daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir.

### Kaynaklar / References

- AFAD KBRN Terimler Sözlüğü, (2014). 13.06.2018 tarihinde, [https://www.afad.gov.tr/upload/Node/26842/xfiles/afad\\_aciklamali\\_kbrn\\_sozlugu.pdf](https://www.afad.gov.tr/upload/Node/26842/xfiles/afad_aciklamali_kbrn_sozlugu.pdf), adresinden elde edilmiştir.
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2012). Eğitim deneticilerinin mesleki memnuniyet/ memnuniyetsizlik düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 141-158.
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). Supervision for learning. Virginia: ASCD Publications.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (3), 281-306.
- Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 25-38.
- Aydın, İ. (2018). Okullarda denetim için 9 neden, 07.05.2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullarda-denetim-icin-9-neden-40826979>, adresinden elde edilmiştir.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (38), 90-110.
- Çelik, K., & Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre "kayırmacılık". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.
- Demirtaş, H., & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Erdem, A.R., & Sarpkaya, R. (2010). Eğitim sistemimizin yetiştirmek istediği insan tipi açısından eğitim denetimimizin irdelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1793-1812.
- Erdoğan, İ. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı sisteminin kuvvetler ayrılığından kuvvetler birliğine doğru dönüştürülmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 329-340.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırmalar Desenleri* (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esia-Donkoh K., & Ofosu-Dwamena E. (2014). Effects of educational supervision on professional development: Perception of public basic school teachers at Winneba, Ghana. *British Journal of Education*, 2 (6), 63-82.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88 - 97.
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (1982). *Educational administration theory, research and practice*. New York: Random House.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.
- Knoll, M. K. (1987). *Supervision for better instruction*. USA. Prentice Hall.



- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 259-268.
- Kurum, G. ve Çinkır Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 192, 35-57.
- MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı,(2012). Türk Eğitim Sisteminde teftişin tarihi gelişimi, 05.02.2018 tarihinde <http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9>, adresinden elde edilmiştir.
- Memduhoğlu H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 135-156.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *MEB 2017 Yılı Faaliyet Raporu*, 01.03.2018 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/28093718\\_Faaliyet\\_Raporu\\_yayYn\\_28022018\\_1707.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/28093718_Faaliyet_Raporu_yayYn_28022018_1707.pdf), adresinden elde edilmiştir.
- Neergaard, H., & Ulhøi, J. P. (2007). *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship*, Cheltenham: EdwardElgar.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Duygusal olaylar teorisi çerçevesinde pozitif ve negatif duygusallığın alınan örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59(3), 181-202.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Resmi Gazete , (2011). *652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, 27.12.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm>, adresinden elde edildi.
- Resmi Gazete, (2014). *6528 sayılı kanun*, 28 Aralık 2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140301.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140301.htm>, adresinden elde edildi.
- Resmi Gazete, (2016). *6764 sayılı kanun ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede yapılan değişiklik*, 02.01. 2018 tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk\\_1/mebtesvegor\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/mebtesvegor_0.html), adresinden elde edildi.
- Resmi Gazete, (2018). *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Kararname Numarası: 1)*, 27.10.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.htm>, adresinden elde edildi.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114-129.
- Shohet, R. (Ed.). (2008). *Passionate supervision*. London ve Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education*. London: Methuen & Co. Ltd
- Şahin, S., Elçiçek, Z., & Tösten, R., (2013). Türk Eğitim Sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (5), 1105-1126.
- Tanrıoğen, A. (1996). Öğretimin denetimine yönelik bir model: Yönlendirilmiş yoğun denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2 (4), 111-121.
- TBMM Mevzuat Bilgi Sistemi, (2016). *6764 Sayılı Kanun Gereğçeleri*, 02.01. 2018 tarihinde [http://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/kanun\\_maddeleri?\\_adf.ctrltate=155ajgi45u\\_9&pkanunlar\\_no=200537&kanunnumarasi=6764](http://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/kanun_maddeleri?_adf.ctrltate=155ajgi45u_9&pkanunlar_no=200537&kanunnumarasi=6764), adresinden elde edildi.

- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (1), 299-311.
- Türk Dil Kurumu (2004). Büyük Türkçe Sözlük. 13.06.2018 tarihinde, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b2049326f20c6.14506889](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b2049326f20c6.14506889), sayfasından elde edilmiştir.
- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uluğ, F., (2004). Kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ışığında kamu denetim sisteminde yeniden yapılanma, *Amme İdaresi Dergisi*, 37 (2), 97-122.
- Ünal, A., &Erol, S.Y.(2011). İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4),2630-2645.

#### **Yazarlar**

Dr. Hüsnü ERGÜN, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Maarif Müfettişi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2017 yılında Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalından almıştır. Örgütsel muhalefet, kayırmacılık, ödüllendirme, angarya konularına ilgi duymaktadır.

Dr. Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2004 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi programından almıştır. 2014 yılında aynı alandan Doçent unvanı almıştır. Eğitim ve gelecek, okullarda acil durum yönetimi konularına ilgi duymaktadır.

#### **İletişim**

Dr. Hüsnü ERGÜN, Maarif Müfettişi Denizli İl milli eğitim Müdürlüğü Merkezefendi / Denizli, Türkiye.  
e-mail: [husnuergun60@gmail.com](mailto:husnuergun60@gmail.com)

Doç. Dr. Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
e-mail: [kcelik@pau.edu.tr](mailto:kcelik@pau.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** Inspection can be defined as the process of understanding whether organizational actions are in line with accepted purposes, principles and rules (Aydın, 2000: 11). The inspection emphasizes the management's heart as it provides feedback. In other words, it can be said that the quality of the public service offered depends on the quality of the inspection (Uluğ, 2004: 98). There are investigations that the inspection is important and necessary but there are some problems in operation. In 2011, the title of ministry inspectors was changed to national education supervisor. In the same year, the title of primary education inspectors was changed to provincial education supervisor. In 2014, all of these positions were combined in provincial national education directorates. The new position is called the education inspector. In 2016, some of those who served in these positions were appointed ministerial education inspector. Those who have not been appointed to the ministry have continued to serve as education inspectors. Nobody will be appointed to these positions if the remaining cadre is vacated due to death or retirement. In time, the Ministry of National Education's province supervision structure will be eliminated. In this study, it was aimed to determine the effects of the education inspectors working on the provincial after the change of the Ministry of National Education in the supervision system.

**Method.** The research was designed as a phenomenological research. Phenomenology has developed as a trend seeking reality from individual perspectives and experiences (Saban ve Ersoy, 2017: 82). The study group of the study was determined according to the criteria sample. Participants in this study were determined to serve in the provinces and fail the examination by the ministry. Participants are working in seven different provinces in the Aegean region. The study group consists of seven education inspectors. In this study, an unstructured interview form was used for data collection. Educational inspectors were asked to describe their experiences after the amendment made in 2016 and the feelings that these events created. The data related to the survey were collected in January and February 2018. Data were collected in electronically and writing form. For the validity and reliability of the study, different methods were used, such as consulting experts, peer review and direct citation. The findings were supported by direct quote. The research is designed as qualitative research. Content analysis was used to analyze the data. Firstly, related responses were combined. These responses are coded. Then the relevant group was identified. The findings are interpreted.

**Results and Discussion.** The themes created from collected data; the joining and separation process, election and appointment process, and assignment process. The sub-themes of joining and separation process themes is composed as "Structure regulations" and "using the informal communication process". The sub-themes of election and appointment process themes is composed as "The validity and reliability of the interview is low" and "no appointment for all staff". The sub-themes of assignment process themes is composed as "authority limitation", "assignment outside duty area" and "excess workload".

When the opinions on the structure regulations are examined; inspectors have emphasized that there is constant change in the structure of supervision. Participants expressed their discomfort in this situation. When the opinions on the informal communication process are examined; inspectors emphasize that the rumors in the process are unfounded and that they are disappointed because of this situation. When the opinions on the selection and assignment are examined; some education inspectors were appointed to the ministry and those who lived in this process were emphasized. When the opinions on the validity and reliability of the interview are low are examined; inspectors emphasize that the validity and reliability of the interview was low, the question was asked by the person, the approach was unfair. When the opinions on no appointment for all staff are examined; inspectors emphasize that in the

process, they have a chance to be appointed but their appointment were not made. Despite the presence of 500 cadres, 24 of them were left empty.

When the opinions on assignment process are examined; inspectors emphasize that Education inspectors working in the provinces aren't responsible that supervision and investigation with legal arrangements, despite the absence of these duties, be tasked with duty that supervision and investigation, With the 500-person ministry staff, these jobs cannot be done. When the opinions on authority limitation are examined; inspectors emphasize that they have expressed their discomfort about not being able to conduct inspections and investigations. When the opinions on assignment outside duty area are examined; inspectors emphasize that they should no longer be able to perform their duties of inspection and investigation. When the opinions on excess workload are examined; inspectors emphasize that they could not understand what the ministry had done, even though the cadre was inadequate.

Looking at themes and sub-themes, the legal changes can be summarized as follows. Firstly, the Ministry has combined the supervisory staff working in the province and ministry. Later, the ministry chose to separate. In this process, informal information flows. As a result of this information flow, inspectors are hopeful and frustrated. It is stated that the interviews conducted during the selection and appointment process have low validity and reliability. Although they were among the first 500 people, there were inspectors who could not be assigned. Despite the absence of supervisory and investigative duties, these duties are also given to them. According to the participants, it is not possible for the ministry to do these jobs with a staff of 500 people. This situation has caused astonishment, insecurity, injustice, frustration, annoyance and anger in the inspectors who work in the province. Supervision and investigation must be done by the persons who are assigned in legal regulations. This duty can be given to ministry inspectors, school directors, district national education directors, departmental manager, national education director assistants. The Ministry should act in accordance with the legal regulation that it has made. It would be fairer to behave this way.

## Ortaokul Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi<sup>§</sup>

### Examination of Algebraic Thinking Levels of Middle School Students

Neslihan Usta\*\*

Burçin Gökçurt Özdemir\*\*\*

#### To cite this article/ Atf için:

Usta, N., & Gökçurt Özdemir, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin incelenmesi.

*Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 427-453.

DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s20m

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerini incelemektir. Nitel yaklaşımı esas alan bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniği olarak klinik görüşme yapılmıştır ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Bu çalışma, Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde bulunan devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri (6., 7. ve 8. sınıf) ile yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 12 öğrenciden oluşmaktadır. Bu kapsamda, veri toplama aracı olarak, dört düzeyin her birinde iki soru olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşan Cebirsel Düşünme Düzeyi Tespit Formu (CDDTF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin genellikle 1. ve 2. düzeye yönelik sorulara, doğru cevaplar verdikleri ancak, 3. ve 4. düzeye yönelik soruları cevaplamakta zorlandıkları görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, 12 öğrencinin tamamı Düzey-1'de bulunan birinci ve ikinci soruya doğru cevaplar verebilmişlerdir. Öğrenciler Düzey-1'e ilişkin cevaplarında harfleri birer nesne olarak görmüşler ve sorularda yer alan harflere herhangi bir sayısal değer vermeden işlemi sonuçlandırabilmişlerdir. Düzey-2' de bulunan dördüncü soruda bazı öğrenciler verilen şeklin çevre uzunluğunu bilinmeyen eşit uzunluktaki kenarlara sayısal değerler vererek sonucu bulmaya çalışmışlardır. Cebirsel düşünmenin üçüncü düzeyine ilişkin beşinci ve altıncı sorularda yedinci sınıf öğrencilerinin zorlandıkları görülmüştür. Bu düzeyde harflerin birer bilinmeyen olarak algılanması gerekirken öğrenciler, harflere sayısal değerler vererek işlem yapmaya yönelmişlerdir. Dördüncü düzeyde bulunan sorulara istenen yeterlikte doğru cevaplar veremeyen bazı öğrencilerin altıncı sorunun cevabı için yaptıkları açıklamalara bakıldığında çarpma işleminin cebirsel ifadenin değerini arttıracığı yanlışlığına sahip oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Cebir, cebirsel düşünme düzeyleri, ortaokul öğrencisi

**Abstract.** The aim of this study is to examine the algebraic thinking levels of middle school students. In this research based on the qualitative approach, the case study method among qualitative research approaches was made. Clinic interviews were made as a qualitative data collection technique, and the interviews held were voice recorded. This study was carried out with middle school students (6th, 7th and 8th-grade) studying at a state school in a province of Western Black Sea Region. The study group consists of 12 students chosen with purposive sampling method. In this context, An Algebraic Thinking Level Determination Form (ATLDF) consisting of eighth questions in total were prepared by choosing two questions for each of the four levels as data collection tool. In the analysis of the data, qualitative analysis techniques were used. At the end of the study, it was seen that students generally give correct answers on the questions regarding the 1st and 2nd levels, but they have more difficulty in answering the questions on the 3rd and 4th levels. Results of the study indicate that all 12 students were able to answer correctly first and second questions in Level-1. Students thought the letters as objects in their Level-1 answers and were able to finalize the operation without giving any numerical value to the letters in the questions. Some students tried to find a result by giving numerical values to given figure's circumference length whose circumference length is unknown for the fourth question in Level-2. The situation has been seen that the fifth and sixth questions, related to algebraic thought's Level-3, were challenged by 7<sup>th</sup> grade students. At this level the letters must be perceived as unknown. However students gave numerical values to letters and tried to solve the questions. It was seen that some students who are unable to give the correct answers to the questions in Level-4 have misconception that the multiplication process will increase the value of the algebraic expression when their explanations for sixth question's answers were examined.

**Keywords:** Algebra, the algebraic thinking of levels, middle school student

#### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi; 06.08.2018

Düzeltilme Tarihi; 29.10.2018

Kabul Tarihi; 25.11.2018

<sup>§</sup> Bu çalışma 7<sup>th</sup> International Congress on New Trends in Education konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur (2016, Antalya).

\*\* Bartın Üniversitesi, Türkiye, e-mail: neslihanusta74@gmail.com ORCID: 0000-0003-2662-1975

\*\*\* Sorumlu Yazar/ Correspondence: Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, e-mail: gokkurtburcin@gmail.com ORCID: 0000-0002-1551-0113



## Giriş

Cebir matematiğin önemli öğrenme alanlarından biridir (Altun, 2014). Cebirin hayatın her alanında kendini hissettirmesi öğrenilmesini de zorunlu hale getirmektedir (Williams & Molina, 1997). Ancak cebir öğrencilerin anlamakta zorluk yaşadıkları bir derstir (Carragher, Schliemann, Brizuela, & Earnest, 2006; Dede & Argün, 2003; Geller & Chart, 2011; Kaput, 1999; Kieran, 1992) ve bu zorluk öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Ersoy & Erbas, 2005). Cebirin yapısı, öğrencilerin zihinsel gelişimleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğretimdeki eksiklikler öğrencilerin cebirsel kavramları anlamalarını güçleştirmektedir (Dede & Argün, 2003). Witzel ve diğerlerine (2003) göre cebir, soyut düşünceye giriş kapısı olarak düşünülebilir (akt. Akkan, Baki & Çakıroğlu, 2011).

Matematikte cebirin çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür. Matematiğin önemli bir dalı olan cebir, bilinmeyen değerlerin, işaret ve harflerle sembolize edilerek kurulan denklemlerle bulunması ya da bilinmeyenlerin arasındaki bağıntıların belirlenmesi esasına dayanmaktadır (Argün, Arıkan, Bulut, & Halıcıoğlu, 2014). Altun'a (2015) göre soyutlama bilimi olan cebir, sayıların özelliklerini ve ilişkilerini en genel biçimde inceleyen (Usiskin, 1987) ve bu ilişkileri genelleştirilmiş denklemlere dönüştüren matematik dalıdır (Kieran, 1992).

Cebir, matematiğin birçok konusu ile ilişkili olduğundan her seviyedeki matematik öğreniminin merkezinde yer almaktadır (Lacampagne, 1995). Cebirin bu rolü sebebiyle cebirsel düşünmeyi öğrenmek bir zorunluluk haline gelmektedir. Dolayısıyla cebirsel düşünmenin gelişmesi de bu alandaki bilgi ve becerilerin artmasına bağlı (Kaya & Keşan, 2014; Yenilmez & Teke, 2008) olduğundan cebirsel düşünme düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Driscoll (1999), cebirsel düşünmeyi nicel durumlara göre değişken kullanımı ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açık hale getirebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Herbert ve Brown (1997) ise, cebirsel düşünmeyi durumlardan bilginin çıkarılması ve bu bilginin kelimelerle, şekillerle, grafiklerle, denklemlerle matematiksel olarak ifade edilmesi olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda cebirsel düşünme akıl yürütme, gösterimleri kullanma ve gösterimler arasında dönüşümler yapma, değişkenleri anlama ve modellerle çalışma gibi becerileri içermektedir (Kaf, 2007).

Cebirin temellerini aritmetikten alması ve güçlü bir aritmetik temele dayanmasından dolayı (Akkan, Baki, & Çakıroğlu, 2011), öğrencilerin aritmetik bilgilerinin eksik olması cebirsel düşünmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Warren, 2005). Akkan, Baki ve Çakıroğlu (2011), aritmetikle cebirin arasında kuvvetli bir ilişkinin olması nedeniyle aritmetik düşünmeden cebirsel düşünmeye geçişte cebir öncesi dönemin önemine işaret etmektedirler. Öğrenciler cebirsel düşünme ile aritmetik fikirleri daha önceki yaşantılarında kazandıkları bilgileri ile ilişkilendirirler. Bu nedenle özellikle ortaokul öğrencilerine matematiksel kavramların somutlaştırılarak verilmesinin ileri sınıflarda cebir öğrenme alanının anlaşılmasına katkı sağlayacağı görüşündedirler.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğu, öğrencilerin cebir kavramlarını anlama ile ilgili zorluklarının ve cebir kavramıyla ilgili kavram yanlışlarının olduğunu (Akkaya & Durmuş, 2015), cebirsel ifadelerdeki harfleri kullanmada ve yorumlamada hatalar yaptıklarını (Akkan, Baki, & Çakıroğlu, 2012; Çelik & Güneş, 2013; 2002; Yıldız, Koza Çiftçi, Şengil Akar, & Sezer, 2015) göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin harflerin cebirdeki yerini anlamada, değişkenleri kullanmada ve denklem çözerken cebirsel kuralları kullanmada zorluk yaşadıkları da tespit edilmiştir (Thelma Perso, 1992, akt. Akkaya & Durmuş, 2015). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın [EARGED] (2006) raporuna göre bazı öğrencilerin sözel içerikli problemleri cebirsel ifadeye gereksinim duymadan çözdükleri görülmüştür. Diğer taraftan cebirin en önemli temel kavramlarından

biri olan değişken kavramının anlaşılmasında da öğrencilerin çeşitli zorluklara sahip olduklarını gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğrenciler, değişken kavramını anlamakta ve aritmetikten cebire geçişte harfli sembollerin bu iki alanda kullanımlarındaki farklılıklarını algulamakta zorluklar yaşamaktadır (Driscoll, 1999; Dede, Yalın, & Argün, 2002). Ersoy ve Erbaş'ın (2003), ders işlenirken değişken kavramının kavramsal yönünün ihmal edilerek işlemsel yönünün öne çıkarıldığına ilişkin tespiti bu kavramın anlaşılmasını güçleştiren zorluklardan biri olarak düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin değişkenin farklı kullanımlarını bilmemeleri, yorumlayamamaları ve bu kavramla ilgili işlem yetersizlikleri değişken kavramının öğrenciler tarafından anlaşılmasına neden olmaktadır (Dede & Argün, 2003). Benzer şekilde ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin, eşitliğin gösterimi ve korunumu konularında zorluk yaşamamalarına rağmen denklem kurma ve çözme konusunda zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Yenilmez & Avcu, 2009).

Öğrenciler aritmetik bilgileri ile cebir öğrenme alanındaki yeni bilgileri ilişkilendiremedikleri için anlamlı öğrenme gerçekleşmemektedir (Çağdaşer, 2008; Gülpek, 2006). Bu nedenle erken yaşlarda öğrencilerin cebirsel düşüncelerini geliştirmek için aritmetik ile cebirin ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Girit & Akyüz, 2016). Blanton ve diğerleri (2015) çocuklarda erken yaşlarda problemlerin çözümünde cebirsel stratejileri kullanmanın cebirsel düşünmede başarıyı arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Lannin, Barker ve Townsend (2006), öğrencilerin cebirsel düşünmeye geçişlerinin sağlanabilmesi için cebirsel sembollerin ve uygulamaların anlamlarını kavramalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca cebir öğrenme alanıyla ilgili kavramların öğrenilmesinde ve cebirsel genellemelere ulaşılabilmesinde stratejinin seçiminin önemli olduğuna ve öğrencilerin strateji seçimlerini etkileyen faktörlerin bilinmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Diğer taraftan, Kieran (1992), cebir öğrenme alanında başarılı olunabilmesi için sembollerin ve temel kavramların neyi ifade ettiklerinin iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu araştırmalar neticesinde, cebirde kullanılan sembollerin ve kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşılmasının, öğrencilerin cebirsel düşüncelerine katkı sağlayacağı aşikârdır. Bu bakımdan, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü cebirsel düşünme, matematiksel düşünmenin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde cebirsel kavramların öğretiminde anahtar rolü oynayan cebirsel düşünme düzeylerini konu alan çalışmaların az sayıda olduğu, bu çalışmalarda genellikle nicel yaklaşımın kullanıldığı (Oral, İlhan, & Kınay, 2013; Öner-Sünkür, İlhan, & Kılıç, 2012) ya da yalnız bir sınıf düzeyine (Bağdat & Anapa-Saban, 2014; Kaya, 2017) odaklanıldığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada üç sınıf düzeyi seçilerek ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri derinlemesine incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini belirleyerek eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksiklerin giderilmesi için gereken tedbirlerin alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri Hart ve arkadaşlarının (1998) belirlediği cebirsel düşünme düzeyleri çerçevesine göre incelenmiştir (Akt. Altun, 2014). Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin yorumlanmasına ve araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden aşağıda bu düzeylerden kısaca bahsedilmiştir (Hart ve diğer., 1998'den akt. Altun, 2014):

### **Cebirsel Düşünme Düzeyleri**

**Düzye-1:** Tümüyle aritmetik işlemlerin sonucunda bir harfin değerini bulma, harfleri birer nesne adı olarak bir problemi sonuçlandırma veya içerdiği harflere değer vermeden bir işlemin sonuçlandırılabilirdiği aşamadır.

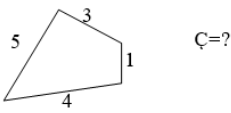
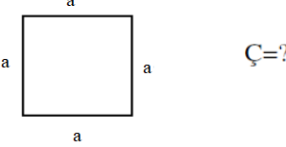
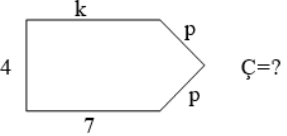
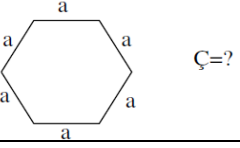
**Düzyey-2:** Birinci düzeyle soyutluk bakımından aynı olup soruların daha karmaşık olduğu aşamadır. İkinci düzyey çıkabilen öğrenciler, cebirsel ifadelere alışık olduklarından dolayı bu düzyeyde daha karmaşık soruları çözebileceklerdir.

**Düzyey-3:** Harflerin bir bilinmeyen olarak algılandığı ve kullanılabilirdiği aşamadır. Harfler bu safhada bir bilinmeyeni temsil ettiğinden dolayı onları bir nesne adı olarak anlayan bir öğrenci bu aşamada doğru sonuca ulaşamaz.

**Düzyey-4:** Üçüncü düzeyle soyutluk bakımından aynı fakat soruların daha karmaşık olduğu aşamadır. Karmaşık ifadelerle anlamlar yüklenir ve işlemler sonuçlandırılır. Cebirde gerçek sayılar ve bunların yerini tutan harfler yardımıyla nicelikler arasında genel bağlantılar kurulur. Bu nedenle cebir, genelleştirilmiş aritmetik ismini alır.

Bu düzyeylerin anlaşılması için Tablo 1’de bu düzyeylerle ilgili örnek sorulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Cebirsel Düşünme Düzyeylerine İlişkin Soru Örnekleri (Çağdaşer, 2008)

Düzyeyler	Örnek sorular
Düzyey-1	 
Düzyey-2	 
Düzyey-3	$c + d = 16, c < d$ ise $c = ?$ $(a - b) + b = ?$
Düzyey-4	Tanesi 7 lira olan kalem ile tanesi 3 lira olan b silgi kaç lira tutar? $2n$ mi, $n + 2$ mi büyüktür? Açıklayınız.

## Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırılan konunun bir yönü derinlemesine incelenir (Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013) ve bu yöntem farklı veri toplama araçları yardımıyla sınırları belirli bir sistemin keşfedilmesini sağlar (McMillian & Schumacher, 2010). Durum çalışması türlerinden içsel durum çalışması niteliği taşıyan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerini detaylı inceleyebilmek için farklı veri toplama araçları (ses kaydı, klinik görüşme) kullanılmış ve öğrencilerin hangi düzyeyde oldukları hakkında durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. İçsel durum çalışmasında

amaç, elde edilen sonuçları daha geniş bir örnekleme genellemek değil, durumu öğrenmektir (Stake, 1995). Bu bakımdan bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacıların birinin devlet okulunda öğretmen olması ve ortaokul öğrencilerine derse girmesi araştırmanın yapılabirliğine olanak sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırmacıyı uzun süredir tanıması öğrencilerden elde edilen verilerin doğruluğu açısından araştırmanın güvenilirliğini arttırmıştır. Araştırma yapılan okulun sosyo-ekonomik düzey bakımından ne çok üstte ne çok altta olması da ortalama durum hakkında fikir sahibi olunmasına imkân vermiştir. 12 öğrencinin seçiminde araştırmacı tarafından öğrencilerin matematik başarısının orta düzeyde olması ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın amacı, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini belirlemek olduğu için öğrencilerin sorulardaki cebir öğrenme alanı dışında bilgi gerektiren öğrenme alanlarında (geometri, ölçme, sayılar) yeterli olmaları dikkate alınmıştır. Çalışmaya beşinci sınıf öğrencilerinin dâhil edilmemesinin gerekçesi olarak beşinci sınıfların matematik dersi öğretim programında cebir öğrenme alanı olmaması gösterilebilir. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış kız öğrenciler için K<sub>16</sub>... K<sub>28</sub>; erkek öğrenciler için de E<sub>16</sub>... E<sub>28</sub> şeklinde kodlar verilmiştir. Kodlarda iki rakam kullanılmasının sebebi olarak birinci rakamın öğrenci sayısını, ikinci rakamın da sınıf seviyesini göstermesidir. Örneğin K<sub>16</sub> kodlu öğrenci 6. sınıfa giden birinci öğrenciyi temsil etmektedir. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2.**

*Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek
6	2	2
7	2	2
8	2	2
		Toplam: 12

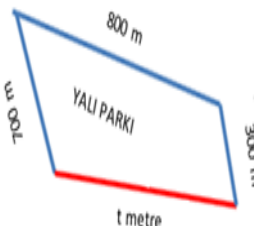
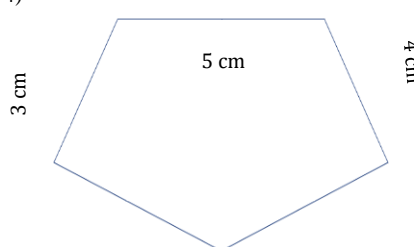
### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini incelemek amacıyla alanyazında yer alan çalışmalar (Altun, 2015; Kaş, 2010) ve ders kitapları referans alınarak on yedi soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular matematik eğitimi alanında iki öğretim üyesi ve bir matematik eğitimcisi tarafından amaç ve içerik yönünden incelenmiştir. Dört düzeyin her biri için ikişer soru seçilerek toplam sekiz soruluk Bir Cebirsel Düşünme Düzeyi Tespit Formu (CDDTF) hazırlanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile '*Bir kenarının uzunluğu  $b+3$  birim olan karenin alanını hesaplayınız.*' sorusunun bütün sınıf düzeylerindeki kazanımlara uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu soru değiştirilerek yerine '*Tanesi 3 lira olan kalemlerden  $a$  tane, tanesi 8 lira olan kalemlerden  $b$  tane alan bir kişi toplamda kaç lira öder?*' sorusu hazırlanmıştır. Değişiklikle birlikte yazılı hale getirilen sorular bir kez daha ön uygulama ile test edilmiş ve öğrencilerin sınavı tamamlamaları için gereken sürenin yaklaşık bir saat olduğu belirlenmiştir. Sorulara verilen cevaplar, hem yazılı olarak toplanmış hem de katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çalışmanın verileri, on iki öğrenci ile yapılan klinik mülakatlar

ve araştırmacı notları ile elde edilmiştir. Tablo 3'te CDDTF'de yer alan sorulara ve bu soruların Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (2013)'nda yer alan Cebir Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlara yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Cebirsel Düşünme Düzeyi Tespit Formunda Yer Alan Sorular*

Cebirsel Düşünme Düzeylerine İlişkin Sorular	Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na (2013) Göre Kazanımlar
<b>Düzye-1'e ilişkin sorular</b>	
1)  Sağlıklı yaşam için her sabah Yalı Parkı'nın etrafında bir tur koşan biri toplamda kaç metre koşar?	Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durumu yazar.
2) Bir kenarının uzunluğu a cm olan eşkenar bir üçgenin çevresini hesaplayınız.	Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durumu yazar.
<b>Düzye-2'ye ilişkin sorular</b>	
3) $D = 3.E + 8$ ve $E=1$ ise $D=?$	Cebirsel ifadenin değerlerini değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar.
4)  Yukarıda verilen şeklin kenar uzunlukları sırasıyla 3, 4 ve 5 cm'dir. Verilmeyen diğer iki kenarın uzunlukları ise birbirine eşittir. Şeklin çevresini hesaplayınız.	Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durumu yazar.
<b>Düzye-3'e ilişkin sorular</b>	
5) $8x - 6y - x = ?$	Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar.
6) $a + b = 20$ ve $b < a$ ise $b = ?$	Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar.
<b>Düzye-4'e ilişkin sorular</b>	
7) Tanesi 3 lira olan kalemlerden a tane, tanesi 8 lira olan kalemlerden b tane alan bir kişi toplamda kaç lira öder?	Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durumu yazar
8) 8.a ve a+8 sayılarından hangisi daha büyüktür?	Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar.



## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde birinci aşamada, yapılan ses kayıtları araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktararak ses dökümleri yapılmıştır. İkinci aşamada ise, bu ses dökümleri ve öğrencilerin CDDTF'deki sorulara vermiş oldukları cevaplar kodlanmıştır. Bu aşamada veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Cebirsel düşünme düzeylerinin sıralı yapısından dolayı öğrencinin bir üst düzeye geçebilmesi için önceki bütün düzeyleri başarıyla tamamlamış olması gerekir (Hart vd., 1998'den akt. Altun, 2014). Çalışmada bu kurala bağlı kalınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde cebirsel düşünme düzeyleri kategori olarak ele alındığından betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların cevapları, doğru, yanlış ve boş ölçütlerine göre kodlanmıştır. Bu kategori ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Katılımcıların CDDTF Cevaplarına İlişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Kodların Açıklamaları*

Kategori	Kodlar		
	Doğru	Yanlış	Boş
<i>Düzye-1</i>	<i>Katılımcının soruda, ilgili</i>	<i>Katılımcının soruda,</i>	<i>Katılımcının soruyu</i>
<i>Düzye-2</i>	<i>cebirsel düşünme</i>	<i>ilgili cebirsel düşünme</i>	<i>boş bırakması</i>
<i>Düzye-3</i>	<i>düzeyinde istenen</i>	<i>düzeyinde istenen</i>	
<i>Düzye-4</i>	<i>yeterlikte cevap vermesi</i>	<i>yeterlikte cevap verememesi ya da</i>	
		<i>ilgisiz cevap vermesi</i>	

Çalışmanın güvenilirliği için katılımcıların yazılı açıklamaları Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşma hesabı kullanılarak araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanarak ve kodlayıcılar arası tutarlılığın  $\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$  işlemi sonucunda 0.96 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde CDDTF' de yer alan sorular ve sorulara ait analizler ele alınmıştır. Öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgular, tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca görüşme bulgularından ve öğrencilerin yazılı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Cebirsel Düşünme Düzey-1'e İlişkin Bulgular

Tablo 5 incelendiğinde, tüm katılımcıların Düzey-1'de bulunan birinci ve ikinci soruya doğru cevap verdikleri, dörtgen şeklindeki parkın ve eşkenar üçgenin çevresini cebirsel olarak ifade edebildikleri görülmektedir.

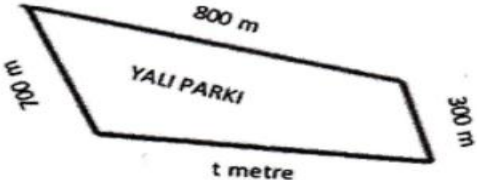
**Tablo 5.** Öğrencilerin Düzey-1'e İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulguların Kodlara Göre Dağılımı

Kategori	Sorular	Kodlar		
		D	Y	B
Düzey-1	1.soru	K16, K26, E16, E26, K17, K27, E17, E27, K18, K28, E18, E28		
	2.soru	K16, K26, E16, E26, K17, K27, E17, E27, K18, K28, E18, E28		

D: Doğru Y: Yanlış B: Boş

Öğrencilerin Düzey-1'e ilişkin sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında harfleri birer nesne olarak gördükleri ve sorularda yer alan harflere herhangi bir sayısal değer vermeden işlemi sonuçlandırabildikleri görülmektedir. Şekil 1, bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

1)



Sağlıklı yaşam için her sabah Yalı Parkı'nın etrafında bir tur koşan biri toplamda kaç metre koşar?

<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>Verilen ölçümlerin toplamı ile verilmeyen ölçümün toplamı parkın çevresini oluşturur.</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>Verilen ölçümler ile verilmeyen ölçüm parkın çevresini oluşturduğu için ölçümleri toplamamız gerekir.</p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p><math>800 + 700 + 300 + t</math> <math>1800 + t</math></p> <p>bilinenleri kendi aralarında topladım + sabit olarak kaldı.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Sonuç bulundu. Başka yok.</p>

Şekil 1. K<sub>27</sub>'nin düzey-1'e ilişkin birinci soruya verdiği cevap

Şekil 1 incelendiğinde  $K_{27}$  verilen dörtgenin çevresini, uzunluğu bilinmeyen kenara herhangi bir sayısal değer vermeden sonuca ulaşmıştır. Yapılan görüşmede öğrenci değişken olan  $t$  harfine nasıl bir anlam yüklediğini detaylı olarak açıklamıştır.


**Araştırmacı:** Soruda verilen  $t$  ifadesi ne anlama gelmektedir?

**$K_{27}$ :**  $O$ , verilen dörtgenin bir kenarının uzunluğu.

**Araştırmacı:** Sonuçta bulunduğun  $1800+t$  ifadesi ne anlama gelmektedir?

**$K_{27}$ :** Bir tur koştuğu için dörtgenin çevresi.

Şekil 2’de  $E_{26}$ ’nın ikinci soruya verdiği cevap görülmektedir. İkinci soru cebirsel düşünmenin ikinci düzeyine ait bir soru olup verilen bir eşkenar üçgenin çevresinin hesaplanmasını istemektedir.

2) Bir kenarının uzunluğu $a$ cm olan eşkenar bir üçgenin çevresini hesaplayınız.	
<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>Problemde eşkenar bir üçgen var. Bu üçgenin bir kenarı <math>a</math> cm’iştir. Bu üçgenin çevresinin kaç cm olduğu soruluyor.</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>Üçgenin 3 kenarı vardır. Bu üçgen eşkenar bir üçgen ve bir kenarı <math>a</math> cm. Bir kenar <math>a</math> cm ise diğerleri de böyledir. Bunların hepsi toplanacaktır.</p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p>  <p>Çevre = <math>3a</math> cm</p> <p>Şekli çizdim kenarları topladım.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Evet. Üçgenin çevresi anlamına geliyordu. Evet vardır. Mesela ben toplayarak yaptım. Çarpılarak da yapılabilir.</p>

Şekil 2.  $E_{26}$ ’nın düzey-1’e ilişkin ikinci soruya verdiği cevap

Şekil 2 incelendiğinde öğrenci verilen bir eşkenar üçgenin çevresini hesaplamak için sayısal değer kullanmamıştır. Öğrencinin eşkenar üçgenin özelliklerini kullanarak çevre uzunluğunu cebirsel olarak ifade edebildiği görülmüştür. Yapılan görüşmede öğrenci a'yı bir nesne olarak tanımlayabilmiştir.

*Araştırmacı: Soruda verilen a ifadesi ne anlama gelmektedir?*

*E<sub>26</sub>: Bir kenarının a cm kadar olduğunu gösteriyor. Yani bir kenarının uzunluğu.*

*Araştırmacı: Sorunun çözümünde bulduğun 3a ifadesi ne anlama geliyor?*

*E<sub>26</sub>: Eşkenar üçgenin bir kenarı a cm ise, üç kenarı da aynı olacağı için 3a oluyor. Yani 3 tane a kadar çevresi var.*

### Cebirsel Düşünme Düzey-2'ye İlişkin Bulgular

Cebirsel düşünmenin ikinci düzeyine ait üçüncü soruda, verilen cebirsel ifadede bir harfin yerine soruda verilen sayısal değeri koyarak diğer bilinmeyen bulunması istenmektedir. Tablo 6 incelendiğinde K<sub>16</sub> dışındaki öğrencilerin üçüncü soruya istenen yeterlikte cevap verdiği görülmektedir.

**Tablo 6.**

*Öğrencilerin Düzey-2'ye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulguların Kodlara Göre Dağılımı*

Kategori	Sorular	Kodlar		
		D	Y	B
Düzey-2	3.soru	K <sub>26</sub> , E <sub>16</sub> , E <sub>26</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>27</sub> , E <sub>17</sub> , E <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>		K <sub>16</sub>
	4.soru	K <sub>26</sub> , E <sub>16</sub> , E <sub>17</sub> , E <sub>26</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>	K <sub>16</sub> , E <sub>27</sub>	

Dördüncü soruda öğrencilerin şeklin bilinmeyen kenar uzunlukları için kendilerinin belirlediği birer değişken atamaları ve şeklin çevresinin uzunluğunu sayısal değerlerle değil cebirsel ifadelerle bulmaları istenmektedir. Tablo 6 incelendiğinde K<sub>16</sub>'nın ve E<sub>27</sub>'nin ikinci düzeye ait dördüncü soruyu istenen yeterlikte cevaplayamadıkları görülmektedir. K<sub>16</sub> ve E<sub>27</sub> verilen şeklin çevre uzunluğunu bilinmeyen eşit uzunluktaki kenarlara sayısal değerler vererek sonucu bulmaya çalışmışlardır. Tablo 6'dan K<sub>16</sub> dışındaki öğrencilerin, ikinci düzeye ilişkin üçüncü soruda, K<sub>16</sub> ve E<sub>27</sub> dışındaki öğrencilerin de dördüncü soruda zorlanmadıkları görülmektedir.

Şekil 3'te E<sub>17</sub>'nin üçüncü soruya verdiği cevap, Şekil 4'te ise iki öğrencinin (K<sub>16</sub>, E<sub>27</sub>) dördüncü soruya verdiği cevaplar görülmektedir.

3) $D = 3.E + 8$ ve $E=1$ ise $D=?$	
Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?	Çözüm planını nasıl yaparsınız?
<p>Bilinmeyenleri kullanarak Bilinmeyenleri bulmasını Sağlıyor</p>	<p><math>D = 3 \cdot 1 + 8</math> <math>D = 11</math></p> <p>Önce bilinmeyenleri yazdım sonra işlem önceliği kullanarak işlemi çözdüm.</p>
Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.	Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?
<p><math>D = (3 \cdot 1) + 8 = 11</math> <math>D = 11</math></p> <p>Eyi yerine yazdım ve işlemi çözdüm.</p>	<p>Buldum D'yi buluyor</p> <p>Yoktur çünkü işlem önceliğini değiştiremeyiz.</p>

Şekil 3. E<sub>17</sub> 'nin düzey-2' ye ilişkin üçüncü soruya verdiği cevap

Şekil 3 incelendiğinde, öğrenci, bilinmeyen D ifadesini bulabilmek için E bilinmeyenini kullanarak çözüm yapmıştır. Soruda verilen E değerini denklemde yerine yazarak D değerini hesaplamıştır. Öğrenci bilinmeyen harfin değerini sorudaki bilgileri kullanarak bulmuştur. Yapılan görüşmede öğrenci soruda verilen harflerin değişmeyeceğini ve başka bir çözümün olamayacağını söylemiştir.

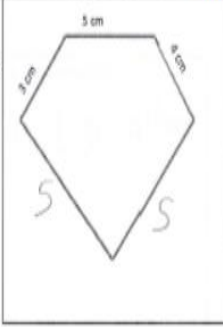
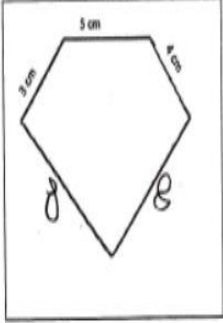
**Araştırmacı:** Soruda verilen D ve E ifadelerine istediğim sayısal değeri verebilir misin?

**E<sub>17</sub>:** Hayır.

**Araştırmacı:** Neden?



E17: Çünkü burada demiş ki E eşittir bire. D'de buna bağlı.

K16		K27	
<p>4) Yanda verilen şekli kenar uzunlukları sırasıyla 3, 5, 4 cm'dir. Verilmeyen diğer iki kenarın uzunlukları ise birbirine eşittir. Şeklin çevresini hesaplayınız.</p> 		<p>4) Yanda verilen şekli kenar uzunlukları sırasıyla 3, 5, 4 cm'dir. Verilmeyen diğer iki kenarın uzunlukları ise birbirine eşittir. Şeklin çevresini hesaplayınız.</p> 	
<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>3 kenarı vermiş. 2 kenarı eşit kenar. Soruyor. Ben 0'ı iki kenarı eşit dediği için ve bulamadığım için eşit sayıları verdim.</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>Verilmeyen yerlere eşit demiş. Bulamadığım için eşit sayılar verdim. Şimdi de hepsini topladım.</p>	<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>Belki bir kenarını bulmam. Bulamadım. E eşit kenarları buldum.</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p><math>3+5+4</math> toplam verilmeyenleri buldum <math>8+8</math></p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p>5 4 3 5 <math>\pm 5</math> 22</p> <p>Verilmeyen kenarlar eşit oldu. Bu için eşit sayılar verdim ve cevabı buldum.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Evet Başka çözüm yolları vardır. Çevresini buldum.</p>	<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p><math>3+5+4=12</math> <math>8+8=16</math> <math>\frac{12}{20}</math> 20</p> <p>Verilenleri topladım. Verilmeyenleri buldum.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Buldu. Belki bir kenarını buldum. Belki vardır. Ama bilmiyorum.</p>

Şekil 4. K16 ve E27'nin ikinci düzeyde ilişkin dördüncü soruya verdikleri cevaplar

Şekil 4 incelendiğinde,  $K_{16}$ 'nın ve  $E_{27}$ 'nin dördüncü soruyu istenen yeterlikte cevaplayamadıkları görülmektedir.  $K_{16}$  ve  $E_{27}$  verilen şeklin çevre uzunluğunu hesaplarken bilinmeyen kenar uzunluklarına sayısal değerler vererek sonucu bulmaya çalışmışlardır. Bu bulguya göre iki öğrencinin de cebirsel düşünme düzeylerinin ikinci düzeyde olmadığını dolayısıyla düzey-1 seviyesinde oldukları söylenebilir.

### Cebirsel Düşünme Düzey-3'e İlişkin Bulgular

Tablo 7 incelendiğinde, cebirsel düşünmenin üçüncü düzeyine ilişkin 5. ve 6. sorularda 7. sınıf öğrencilerinin zorlandıkları görülmektedir. Bu düzeydeki sorularda bilinmeyenlerin bulunduğu denklemlerde verilen değere göre diğer bilinmeyen bulunması istenmektedir. Bu safhada harflerin birer bilinmeyen olarak algılanması gerekirken öğrenciler, harflere sayısal değerler vererek işlem yapmaya yönelmişlerdir.

#### Tablo 7.

*Öğrencilerin Düzey-3'e İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulguların Kodlara Göre Dağılımı*

Kategori	Sorular	Kodlar		
		D	Y	B
Düzey-3	5.soru	$K_{26}, E_{16}, K_{17}, K_{27}, E_{17}, K_{18}, K_{28}, E_{18}, E_{28}$	$K_{16}, E_{26}, E_{27}$	
	6.soru	$K_{18}, K_{28}, E_{18}, E_{28}, K_{27}$	$K_{16}, K_{26}, E_{16}, E_{26}, K_{17}, E_{17}, E_{27}$	

Tablo 7'den de görüldüğü gibi  $K_{16}$  ve  $E_{26}$  düzey-2'ye ilişkin soruları yanıtlayamadıklarından düzey-1 seviyesinde oldukları söylenebilir. Bu nedenle düzey-3'te bulunan sorulara istenen yeterlikte doğru yanıtlar verememeleri beklenen bir sonuçtur. Benzer şekilde,  $E_{27}$  ikinci düzeyde olmadığından düzey-3'te bulunan sorulara istenen yeterlikte doğru yanıtlar verememesi beklenen bir sonuçtur.  $E_{27}$ 'nin düzey-1 ve düzey-2'de bulunan sorulara yeterli cevap veremediğinden düzey-1'de bulunduğu söylenebilir. Diğer taraftan 8. sınıf öğrencilerinin beşinci ve altıncı sorulara verdikleri cevapların cebirsel düşünmenin üçüncü düzeyi için yeterli olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler 6. soruda b'nin negatif tamsayı veya rasyonel sayı olabileceğini de düşünerek b'nin sonsuz sayıda değer alabileceğini ifade etmişlerdir. Altıncı soruda  $K_{26}, E_{16}, K_{17}$  ve  $E_{17}$ , bilinmeyenlerin sonsuz sayıda değerler alabileceğini göz ardı ederek, bilinmeyenleri sadece doğal sayılar kümesinin elemanlarından seçmişlerdir. Şekil 5'te  $K_{17}$ 'nin altıncı soruya verdiği cevap görülmektedir.

6) $a + b = 20$ ve $b < a$ ise $b = ?$	
<p>Problemi kendi cümlelerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>A ve B'nin toplamı 20'ye eşittir. B bilinmeyen, a bilinmeyeninden küçüktür. B kaçtır?</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>a ve b'nin eşitinin 20 olduğunu ve a'nın b bilinmeyeninden büyük olduğunu biliyoruz. Buna göre B'yi buluruz.</p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p><del>...</del></p> <p><math>a = 11</math>    <math>b = 9</math>  <math>a = 12</math>    <math>b = 8</math>  <math>a = 13</math>    <math>b = 7</math>  <math>a = 14</math>    <math>b = 6</math>  <math>a = 15</math>    <math>b = 5</math>  <math>a = 16</math>    <math>b = 4</math>  <math>a = 17</math>    <math>b = 3</math>  <math>a = 18</math>    <math>b = 2</math>  <math>a = 19</math>    <math>b = 1</math>  <math>a = 20</math>    <math>b = 0</math></p> <p>A'nın B'den büyük olduğunu bildiğim için bu değerler alabileceği sonuçları yazdım.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Evet. Bulduğum sonuç A ya da B'nin birden fazla değer alabileceği anlamına geliyor.</p>

Şekil 5. K<sub>17</sub>'nin düzey-3'e ilişkin altıncı soruya verdiği cevap

Şekil 5 incelendiğinde K<sub>17</sub>, bilinmeyenleri doğal sayılar kümesinin elemanları gibi düşünerek soruyu çözdüğü görülmektedir. Yapılan görüşmede öğrencinin bilinmeyenlere farklı değerler verilip verilemeyeceği konusunda emin olmadığı gözlemlenmiştir.

**Araştırmacı:** Kaç tane b değeri bulabildin?

**K<sub>17</sub>:** 10 tane.

**Araştırmacı:** Bulduklarının dışında başka değerler yazılabilir mi?

**K<sub>17</sub>:** Ben on tane bulmuşum. Belki yazılabilir.

**Araştırmacı:** Ne yazılabilir?

**K<sub>17</sub>:** Bilmiyorum.

**Araştırmacı:**  $a=21$  ve  $b=-1$  olabilir mi sence?

**K<sub>17</sub>:** Galiba.

Şekil 6'da K<sub>18</sub>'in altıncı soruya verdiği cevap görülmektedir. Şekil 6 incelendiğinde K<sub>18</sub>'in yazılı cevabında b değerlerine tam olarak ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Ancak yapılan görüşmede öğrencinin verdiği cevaplara göre altıncı soruya ilişkin cevaplarının, cebirsel düşünmenin üçüncü düzeyi için yeterli olduğu görülmüştür.

6) $a + b = 20$ ve $b < a$ ise $b = ?$	
<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>a ile b 20'ye eşittir. b, a'dan kesinlikle küçüktür. Buna göre b nedir?</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>Önce farklı değerler veririm. Ama farklı değerler verdiğim için soruya her defasında farklı çıkar. Çıkan sorularda küçük olan değerleride b'ye veririm. Ama verdiğim değerler arasında 10 çıkar çünkü iki taraf birbirine eşit çıkıyor.</p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p> <math>9 + 11 = 20</math>  <math>11 + 9 = 20</math>  <math>12 + 8 = 20</math>  <math>13 + 7 = 20</math>  <math>15 + 5 = 20</math>  <math>16 + 4 = 20</math>  <math>17 + 3 = 20</math>  <math>18 + 2 = 20</math>  <math>19 + 1 = 20</math>  <math>20 + 0 = 20</math> </p> <p> <math>9 &lt; 11</math> <math>b = 9</math>  <math>0 &lt; 20</math> <math>b = 0</math> </p> <p>b'ye küçük olan değeri veririm. b yukarıdaki sayılarda küçük olan</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Soruları buldum. Bulduğum soruya b'nin değeri ile a'nın değerlerini veriyor başka çözüm yolu olabilir.</p>

**Şekil 6.** K<sub>18</sub>'in düzey-3'e ilişkin altıncı soruya verdiği cevap

Altıncı sorunun çözümüne ilişkin K<sub>18</sub> ile araştırmacı arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

**Araştırmacı:** Kaç tane b değeri buldun?

**K<sub>18</sub>:** Onları saymam gerekiyor. 9 tane bulmuşum. Böyle yaptım ve küçük olanları b'ye verdim.

**Araştırmacı:** Bulduklarının dışında başka değerler yazılabilir mi?

**K<sub>18</sub>:** Aslında, eksileri filan verebiliriz.

**Araştırmacı:** Negatif tam sayıların da dışında değer verebilir miyiz?

**K<sub>18</sub>:** Aslında kesirli filan da verebiliriz.

**Araştırmacı:** Neden yazmadın bu söylediklerini?

**K<sub>18</sub>:** Bunlar zaten çok uzun. O an yazmadım çok uzun sürer diye.

Düzey-3'e ilişkin elde edilen bulgulardan, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun düzey-1 ve düzey-2'de oldukları, düzey-3'in gerektirdiği becerileri yapamadıkları söylenebilir.

### Cebirsel Düşünme Düzey-4'e İlişkin Bulgular

Cebirsel düşünmenin dördüncü düzeyine ait sorular üçüncü düzeydeki soruların bir benzeridir. Ancak bu düzeyde öğrencilerin daha karmaşık ifadelerle anlam yüklemeleri ve işlemleri sonuçlandırmaları beklenmektedir. Tablo 8'den 8. sınıf öğrencileri K<sub>18</sub>, K<sub>28</sub>, E<sub>18</sub> ve E<sub>28</sub>'in cebirsel düşünmenin dördüncü düzeyinde bulunan sorulara istenen yeterlikte doğru yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin düzey-4'te oldukları düşünülebilir.

#### Tablo 8.

*Öğrencilerin Düzey-4'e İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulguların Kodlara Göre Dağılımı*

Kategori	Sorular	Kodlar		
		D	Y	B
Düzey-4	7.soru	K <sub>17</sub> , K <sub>27</sub> , E <sub>17</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>	K <sub>16</sub> , K <sub>26</sub> , E <sub>16</sub> , E <sub>26</sub> , E <sub>27</sub>	
	8.soru	E <sub>16</sub> , E <sub>26</sub> , K <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>	K <sub>16</sub> , K <sub>17</sub> , E <sub>17</sub> , E <sub>27</sub>	K <sub>26</sub>

Tablo 8 incelendiğinde K<sub>27</sub> dışındaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci düzeyde bulunan soruları istenen yeterlikte cevaplayamadıkları ve bu nedenle üçüncü düzeye atanamadıkları görülmüştür. Bu durum dikkate alındığında, öğrencilerin dördüncü düzeyde bulunan her iki soruya da istenen yeterlikte cevap verememiş olmaları beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Bu düzeydeki sorulara istenen yeterlikte cevap veremeyen bazı öğrencilerin sekizinci sorunun cevabı için yaptıkları açıklamayla çarpma işleminin cebirsel ifadenin değerini artıracığı yanılığına sahip oldukları görülmektedir. Şekil 7, bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.



8) 8.a ve a+8 sayılarından hangisi daha büyüktür?	
<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>8a mı yoksa 8a sayısı mı daha büyüktür?</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>Çözüm planını şöyle yaptım; 8a işleminde 8 tane a verilmiş. a+8 işleminde a bilinmeyen ile 8 sayısı toplanmış. Buna göre büyük olan bulurum.</p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p><math>8a &gt; a+8</math></p> <p>8 tane a a+8'den daha büyüktür.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Evet. Sonuç çarpımında olan bilinmeyen daha büyük olduğu ortaya geliyor. Başka çözüm yolu yok.</p>

Şekil 7. K<sub>17</sub>'nin düzey- 4'e ilişkin sekizinci soruya verdiği cevap

Şekil 7 incelendiğinde öğrenci, kıyaslama yaparken çarpma işlemindeki bilinmeyenin daha fazla değer katacağını ve dolayısıyla 8a ifadesinin daha büyük olacağını ifade etmiştir. K<sub>17</sub> ile yapılan görüşme aşağıda aynen verilmiştir.

**Araştırmacı:** Hangi ifadenin büyük olduğunu buldun?

**K<sub>17</sub>:** Ben 8a'nın daha büyük olduğunu buldum. Çünkü bir yerde bir tane a'yı topluyoruz. Diğer tarafta 8 ile a'yı çarpıyoruz.

**Araştırmacı:** a ifadesine -1 değerini verebilir misin?

**K<sub>17</sub>:** Verelim.  $-1 \cdot 8 = -8$  ve  $-1 + 9 = 7$ .

**Araştırmacı:** -8 mi büyük yoksa 7 mi?

**K<sub>17</sub>:** 7 daha büyük. Çarpma işleminin daha fazla değer katabileceğini düşünmüştüm.

Şekil 8'de E<sub>28</sub>'in sekizinci soruya verdiği cevap görülmektedir. Şekil 8 incelendiğinde, öğrenci cebirsel ifadelerde bulunan değişkenlere farklı değerler vererek sonuca ulaşmaya çalışmıştır.

8) 8.a ve a+8 sayılarından hangisi daha büyüktür?	
<p>Problemi kendi cümlemlerle ifade edebilir misiniz?</p> <p>İki cebirsel ifadede hangisinin büyük olduğunu...</p>	<p>Çözüm planını nasıl yaparsınız?</p> <p>a'ya değer vermek hangisinin büyük olduğunu bulmak.</p>
<p>Çözümü yapınız. Nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p> <p>a = 1 için 8 · 1 = 8      1 + 8 = 9</p> <p>a = 2 için 8 · 2 = 16      2 + 8 = 10</p> <p>Ben değer vererek yaptım ve farklı değerler verildiğinde büyüklük değişiyor.</p>	<p>Sonucu buldunuz mu? Bulduğunuz sonuç ne anlama geliyor? Sizce başka çözüm yolları var mıdır? Varsa nasıl olabilir?</p> <p>Bulduğuma inanıyorum.</p> <p>Bulduğum sonuç büyüklüklerin değiştiği anlamında.</p> <p>Ben değer vererek yaptım, başka biri başka bir çözüm yoluyla bunu yapabilir.</p>

Şekil 8. E<sub>28</sub>'in düzey- 4'e ilişkin sekizinci soruya verdiği cevap

E<sub>28</sub>, cebirsel ifadeler için üzerinde çalışılabilecek herhangi bir küme tanımlı olmadığından büyüklüğün değişebileceğini ifade etmiştir:

**Araştırmacı:** Çözümünü nasıl yaptın?

**E<sub>28</sub>:** a'ya değer verdim. Sonra 8 ile çarptım. Sonra başka bir değer verdim, a'ya tekrar. Sonuç değişiyor sürekli. a'ya 1 verdiğimde 8 ile çarptığımda 8, 8 ile topladığımda 9 çıkıyor. 2 için yaptığımda 8 ile çarptığımda 16, 8 ile topladığımda 10 çıkıyor. O yüzden her zaman değişebiliyor hangisinin büyük olduğu.

### Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeylerinin Dağılımı

Öğrencilerin cebirsel ifadeleri anlama düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışma sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*CDDTF'ye Verilen Cevaplarla Elde Edilen Bulgulara Göre Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeylerinin Dağılımı*

Cebirsel Düşünme Düzeyleri	Öğrenciler
Düzyey-1	K <sub>16</sub> , K <sub>26</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>16</sub> , E <sub>26</sub> , E <sub>17</sub> , E <sub>27</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>
Düzyey-2	K <sub>26</sub> , K <sub>17</sub> , K <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>16</sub> , E <sub>17</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>
Düzyey-3	K <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>
Düzyey-4	K <sub>27</sub> , K <sub>18</sub> , K <sub>28</sub> , E <sub>18</sub> , E <sub>28</sub>

Tablo 9 incelendiğinde tüm öğrencilerin birinci düzeydeki tüm sorulara, öğrencilerin çoğunun ikinci düzeydeki sorulara, yedinci sınıf düzeyinde bir öğrencinin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü düzeydeki tüm sorulara doğru cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, 12 öğrenciden sadece beşi tüm düzeylerde istenen yeterlikte cevaplar vererek dördüncü düzeye ulaşabilmişlerdir. Geriye kalan yedi öğrenciden dördü ikinci düzeyde üçü de birinci düzeyde kalmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, 12 öğrenciden beşi düzey-4'e atanabilmişlerdir. Sekizinci sınıftaki öğrencilerin cebir öğrenme alanıyla ilgili konuları diğer öğrencilere nazaran daha çok görmüş olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında temel sebeplerden biri olduğu söylenebilir. Bütün öğrenciler sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel bir ifadenin yazılmasının beklendiği düzey-1'de bulunan sorulara doğru cevaplar vermişlerdir. Bu düzeydeki öğrenciler, harfleri birer nesne olarak algılamışlar ve harfe herhangi bir sayısal değer vermeden işlemi sonuçlandırmışlardır. İki altıncı ve bir yedinci sınıf öğrencisi bu düzeydeki soruları tam olarak istenen yeterlikte cevaplamış ancak ikinci

düzeydeki soruları doğru olarak cevaplandıramamışlardır. Bu nedenle bu öğrencilerin birinci düzeyde buldukları söylenebilir.

Düzyey-2’de bulunan üçüncü soruda verilen cebirsel ifadede bir harfin yerine soruda verilen sayısal değerin yazılarak diğer bilinmeyen değerin bulunması istenmektedir. Burada bir eşitlik vardır ve öğrenciden beklenen bu eşitliğin sağlanabilmesi için harfin yerine gelebilecek uygun değerin bulunmasıdır. Ancak, Yaman, Toluk ve Olkun (2003) öğrencilerin çoğunun, cebir için önemli bir kavram olan eşitliği ilişki ifade etmekten daha çok işlem sonucunu gösteren bir sembol olarak gördüklerini belirtmektedirler. Bu çalışmada da bazı öğrencilerin eşitlik işaretini doğru yorumlayamadıkları görülmüştür.

Dördüncü soruda ise iki kenarının uzunluğu eşit olarak verilmiş şeklin çevre uzunluğunu ifade eden cebirsel ifadeyi yazmaları beklenmektedir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin ikinci düzeye ilişkin üçüncü soruda zorlanmadıkları ancak altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin dördüncü soruda zorlandıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin bu eşit uzunluklara sayısal değerler vererek sonucu bulmaya çalıştıkları görülmüştür. Cebirsel düşünmenin ikinci düzeyine ait üçüncü soruya  $K_{16}$ , dördüncü soruya ise  $K_{16}$  ve  $E_{27}$  dışındaki bütün öğrenciler istenen yeterlikte doğru cevaplar verebilmişlerdir. Cebirsel düşünme düzeylerinin sıralı yapısından dolayı bir öğrencinin bir üst düzeye geçebilmesi için önceki bütün düzeyleri başarıyla tamamlamış olması gerekir. Bu nedenle  $K_{16}$  ve  $E_{26}$ ’nın düzey-2’de bulunan sorulara istenen yeterlikte cevap verememiş olmalarından dolayı düzey-1 seviyesinde oldukları söylenebilir.

Dede, Yalın ve Argün’ün (2002) çalışmalarının sonuçlarına göre, öğrencilerin değişken kavramını ve aritmetikten cebire geçişte harflerin farklı kullanımlarını anlamada zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma Dede, Yalın ve Argün (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu yönden benzerlik göstermektedir. Cebirsel düşünmenin üçüncü düzeyine ait beşinci ve altıncı sorularda yedinci sınıf öğrencilerinin zorlandıkları görülmüştür. Bu düzeyde harflerin birer bilinmeyen olarak algılanması gerekirken öğrenciler, harflere sayısal değerler vererek işlem yapmaya yönelmişlerdir. Öğrenciler altıncı soruda bilinmeyenlerin sonsuz sayıda değerler alabileceğini göz ardı etmişler ve bilinmeyenleri sadece doğal sayılar kümesinin elemanlarından seçerek soruya yanlış cevaplar vermişlerdir.  $K_{27}$  ve sekizinci sınıf öğrencileri ise b’nin negatif tamsayı veya rasyonel sayı olabileceğini de düşünerek b’nin sonsuz sayıda değer alabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, cebirin önemli kavramlarından biri olan bilinmeyen kavramının soruları yanlış cevaplayan öğrenciler için tam olarak anlaşılmadığı görülmüştür. Ayrıca altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin düzey-1 ve düzey-2’de bulunmaları düşündürücü bir sonuçtur. Bu durumun nedenleri araştırılabilir. Ancak Çelik ve Güneş’in (2013) çalışmasında, üst sınıflara doğru ilerledikçe öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin arttığını belirtmiş olmaları ve bu çalışma ile sekizinci sınıf öğrencilerinin dördüncü düzeyde bulduklarının tespit edilmesi bu iki çalışmanın sonuçları itibarıyla benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Üstelik bu iki çalışmanın sonuçlarını destekleyebilecek bir çalışma da Gülpek (2006) tarafından yapılmıştır. Buna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin dördüncü düzeyde bulunan sorulara doğru cevaplar verebilmelerinin nedenini Gülpek (2006) yıllar geçtikçe öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişiminin artması şeklinde açıklanabileceğini ifade etmiştir. Çelik ve Güneş (2013) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun harfli sembollerin genelleştirilmiş sayı, bilinmeyen ve değişken rolünü anlamada ve kullanmada zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler. Özellikle harfli sembollere sayısal değer verme, harfli sembolleri önemsememe ve harfli sembolleri nesne adlarının kısaltması olarak yorumlama eğilimlerinin farklı sınıf düzeylerinde değişiklik gösterdiğini ancak üst sınıflara doğru bu eğilimin azaldığını ortaya koymaktadırlar. Bu

nedenle Çelik ve Güneş'in (2013) çalışmalarının sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları ile paralellik gösteren bir diğer çalışma ise Öner-Sünkür, İlhan ve Kılıç (2012), tarafından yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin büyük bölümü aritmetik işlemlerin sonucunda bir harfin değerini bulma şeklindeki problemleri çözebilmekte ancak bilinmeyenler üzerine işlemleri yapmada zorluk çektikleri belirtilmektedir. Bu çalışmada da yedinci sınıf öğrencilerinin harfleri bilinmeyen olarak algılayamadıkları dolayısıyla işlemleri sonuçlandıramadıkları görülmüştür. Dolayısıyla cebir kavramlarının öğrenilmesinde ilk aşama aritmetikten cebire geçişte cebir öncesi dönemdir. Akkan, Baki ve Çakıroğlu (2011) cebir öncesi dönemin cebir kavramlarının öğrenilmesinde önemine işaret ederken, Warren (2005) öğrencilerin cebirsel düşünmede yaşadıkları temel zorluklardan birinin yeterli olmayan aritmetik bilgisi olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla cebirsel kavramların öğretimine geçilmeden önce öğrencilerin aritmetik bilgilerinde varsa eksikliklerin ve kavram yanlışlarının giderilmesinde yarar vardır.

Kaya (2017) yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile becerilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin cebir alanı ile ilgili doğru cevap oranlarının ilk aşamadan son aşamaya doğru gidildikçe belirgin şekilde azaldığını ifade etmiştir. Kaya'nın (2017) çalışmasının bu yönü dikkate alındığında bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da birinci düzeyde bulunan öğrenci sayısı 12 iken bu sayı dördüncü düzeye gelindiğinde beş olmuştur. Kaya'nın (2017) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada öğrencilerin doğru cevap verme sayılarının ilk aşamadan son aşamaya doğru azaldığı görülmektedir.

Gülpek (2006) ve Çağdaşer (2008) ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin aritmetik bilgileri ile cebir öğrenme alanındaki bilgileri ilişkilendiremedikleri için anlamlı öğrenmeler gerçekleştiremediklerini belirtmektedirler. Gülpek (2006) çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun düzey-0'da ve düzey-1'de olduğu, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise düzeylere eşit olarak dağıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise yedinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun düzey-1 ve düzey-2 seviyesinde oldukları, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise düzey-4 seviyesine kadar çıkabildikleri görülmüştür. Bu yönü ile Gülpek'in (2006) çalışmasının sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları ile farklı sonuçlar ortaya koyan bir başka çalışma da Oral, İlhan ve Kınay (2013) tarafından yapılmıştır. Çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri açısından düzey-0 seviyesinde yığıldıkları diğer bir deyişle herhangi bir düzeye atanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise sekizinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri açısından dördüncü düzeyde oldukları sonucu çıkarılmıştır.

Dikkartın ve Uyangör (2007) ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin dağılımı ve cebirsel düşünme düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasının sonuçlarına göre çok az sayıda öğrencinin dördüncü düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öner-Sünkür, İlhan ve Kılıç (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri açısından düzey-1 seviyesinde yığıldıkları ve yığılmanın en az olduğu seviyenin ise düzey-4 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öner-Sünkür, İlhan ve Kılıç'ın (2012) çalışmasının sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları yedinci sınıf öğrencilerin buldukları düzeyler bakımından benzerlik göstermektedir.

Cebirsel düşünmenin dördüncü düzeyine ait yedinci ve sekizinci sorulara  $K_{27}$ 'nin ve sekizinci sınıf öğrencileri olan  $K_{18}$ ,  $K_{28}$ ,  $E_{18}$  ve  $E_{28}$ 'in, istenen yeterlikte doğru cevaplar verebildikleri görülmüştür. Buradan öğrencilerin düzey-4 seviyesinde oldukları söylenebilir. Dördüncü düzeyde bulunan sorulara



istenen yeterlikte doğru cevaplar veremeyen bazı öğrencilerin altıncı sorunun cevabı için yaptıkları açıklamalara bakıldığında, çarpma işleminin cebirsel ifadenin değerini artıracağı yanılığına sahip oldukları görülmüştür.

Bu çalışma ile öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin düzeyler ilerledikçe bir üst düzeye atanamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazılı cevaplarından ve yapılan klinik görüşmelerden çıkarılan sonuçlara göre bu durumun bazı nedenlerinin olduğu söylenebilir. Bunların en önemlilerinin bilinmeyen, değişken ve eşitlik kavramlarının öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılammış olması ve çarpma işleminin ifadenin değerini büyüteceği gibi kavram yanılığlarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler cebirsel ifadelerde bulunan harflere nasıl bir anlam verecekleri konusunda tereddütler yaşamışlardır. Bu çalışmada bazı öğrencilerin çevrenin uzunluğunu bulmada bilinmeyen kenar uzunluklarına kendilerinin bir sayısal değer verdikleri ve değişkenin farklı değerler alabileceği konusunda farkında olmadıkları görülmüştür. Şimşek ve Soylu'nun (2018) öğrencilerin değişkeni görmezden geldiklerini, bilinmeyen ve değişken kavramlarını ayırt edemediklerini ifade etmeleri bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışmadan çıkarılan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin belirlenmesi cebir kavramlarının öğrenilmesi sürecinde öğretmenlere birtakım ipuçları verebilir.
- Cebir öğretimine geçilmeden önce öğrencilerin aritmetik bilgisini anlama düzeylerine bakılabilir. Cebirsel ifadelerdeki harflerin anlamları ve kullanımları ile ilgili dolayısıyla bilinmeyen, değişken ve eşitlik kavramları ile ilgili çalışmalar yapılabilir ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Genel olarak bakıldığında ise, bu çalışmanın sonuçlarına göre cebir öğrenme alanına ilişkin derslerin, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri göz önünde bulundurularak planlanması önerilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Düzey-1'deki öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimi için cebirde yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini belirlemeye yönelik enlemsel ya da boylamsal çalışmalara ağırlık verilebilir. Benzer çalışma ortaöğretim kademesindeki öğrencilerle yürütülerek bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

### Kaynaklar / References

- Akkan, Y., Baki, A., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Aritmetik ile cebir arasındaki farklılıklar: cebir öncesinin önemi. *Elementary Education Online*, 10(3), 812-823.
- Akkan, Y., Baki, A., & Çakıroğlu, Ü. (2012). 5-8. sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin problem çözme bağlamında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 01-13.
- Akkaya, R. & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde çalışma yapılarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-16.
- Altun, M. (2014). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8.sınıflarda) matematik öğretimi* (10.Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8.sınıflarda) matematik öğretimi* (11.Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bağdat, O. & Anapa-Saban, P. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(26), 473-496.
- Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I., & Kim, J.-S. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(1), 39-87.
- Carraher, D. N., Schliemann, A. D., Brizuela, B. M., & Earnest, D. (2006). Arithmetic and algebra in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(2), 87-115.
- Çağdaşer, B. T. (2008). *Cebir öğrenme alanının yapılandırmacı yaklaşımla öğretiminin 6.sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çelik, D., & Güneş, G. (2013). Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin harfli sembolleri kullanma ve yorumlama seviyeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1157-1175.
- Dede, Y., Yalın, H. İ. & Argün, Z. (2002, Eylül). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğrenimindeki hataları ve kavram yanlışları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*'nde sunulan bildiri (s. 962-968). Ankara.
- Dede, Y. & Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Dikkartın, F. T. & Mert-Uyangör, S. (2007, Kasım). *İlköğretim 6. , 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri üzerine bir çalışma*. 1.Ulusal İlköğretim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Driscoll, M. (1999). *Fostering algebraic thinking: A guide for teachers, grades 6-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı [EARGED]. (2006). *İlköğretim (5+3) matematik programı değerlendirme raporu*: Ankara.
- Ersoy, Y. & Erbaş, K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup Türk öğrencinin genel başarısı ve öğrenme güçlükleri. *İlköğretim Online*, 4(1), 18-39.
- Geller, L. R. K. & Chard, D. J. (2011). Algebra readiness for students with learning difficulties in grades 4-8: Support through the study of number. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 16(1), 65-78.

- Girit, D. & Akyüz, D. (2016). Algebraic thinking in middle school students at different grades: conceptions about generalization of patterns. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 243-272.
- Gülpek, P. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Herbert, K. & Brown, R. H. (1997). Patterns as tools for algebraic reasoning. *Teaching Children Mathematics*, 3, 123-128.
- Kaf, Y. (2007). *Matematikte model kullanmanın 6.sınıf öğrencilerinin cebir erişilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. In E. L. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp.133-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaya, D. & Keşan, C. (2014). İlköğretim seviyesindeki öğrenciler için cebirsel düşünme ve cebirsel muhakeme becerisinin önemi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 38-47.
- Kaya, D. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile becerilerinin incelenmesi. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 657-675.
- Kieran, C.(1992). The learning of school algebra. In D.A Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 390-419.
- Lacampagne, C. (1995). Conceptual framework for the algebra initiative of the national institute on student achievement, curriculum and assesment. In C. Lacampagne, W. Blair, & J. Kaput (Eds.). *The algebra initiative colloquium*, 2, 237-242.
- Lannin, J., Barker, D., & Townsend, B. (2006). Algebraic generalisation strategies: factors influencing student strategy selection. *Mathematics Education Research Journal*, 18(3), 3-28.
- Mcmillian, H. J. & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications,
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Boston, USA: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye kurulu Başkanlığı.
- Oral, B., İlhan, M., & Kınay, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,34(II), 33-46.
- Öner-Sünkür, M., İlhan, M., & Kılıç, M.A. (2012). Yedinci sınıf cebirsel düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 183-200.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Şimşek, B. & Soylu, Y. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusunda yaptıkları hataların nedenlerinin incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 11(59), 830-848.
- Usiskin, Z.(1987). Why elementary algebra can, should and must be an eighth-grade course for average students. *Mathematics Teacher*, 80(6), 428-438.
- Warren, E. A. (2005). Patterns supporting the development of early algebraic thinking. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building Connections: Research, Theory and Practice*. (Proceedings of the 28th Conference of *Mathematics Education Research Group of Australasia*. 2, (pp. 759-766). Sydney: MERGA.

- Williams, S. E. & Molina, D. (1997). Algebra: what all students can learn. the nature and role of algebra in the K-14 curriculum: *Proceedings of a National Symposium* (pp. 41-51). Washington, DC.
- Yaman, H., Toluk, Z. & Olkun, S. (2003). İlköğretim öğrencileri eşit işareti nasıl algılamaktadırlar? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 142-151.
- Yenilmez, K. & Teke, M. (2008). Yenilenen matematik programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 229-246.
- Yenilmez, K. & Avcu, T. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 37-45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, P., Koza Çiftçi, Ş., Şengil Akar, Ş., & Sezer, E. (2015). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve değişkenleri yorumlama sürecinde yaptıkları hatalar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 18-31.

#### **Yazarlar**

#### *İletişim*

Neslihan Usta,

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın  
e-mail:neslihanusta74@gmail.com

Burçin Gökçurt Özdemir,

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın  
e-mail: gokkurtburcin@gmail.com

### Summary

**Purpose.** The language of patterns, symbols, and rules, algebra is among important learning fields of mathematics. That algebra makes itself felt in any area of life makes it obligatory to learn algebra. It is possible to encounter different definitions of algebra in mathematics training. An important field of mathematics that deals with correlations and amount, is based on finding the unknown values using the equations formed by symbolizing with signs and letters or determining the correlations between the unknowns. The increase in the information and knowledge in the field of algebra also contributes to the development of algebraic thinking. Driscoll (1999) defines algebraic thinking as the use of variables by quantitative situations and the capacity to make the relation between these variables open. Herbert and Brown (1997) defined algebraic thinking as extracting the information from situations, and mathematically expressing this information using words, signs, graphs, and equations. In addition to this, algebraic thinking includes the use of various symbols and tools for finding the unknowns, interpreting functional relations by testing the hypotheses and making the analyses for different situations. In this context, algebraic thinking includes skills such as reasoning, using the notations and making transformation between the notations, understanding the variables and working with models. Students associate algebraic ideas and arithmetic ideas with the information in their previous experiences. Therefore, it is believed that giving mathematical concepts especially to secondary school students by concretizing will contribute to understanding algebra, which will become complex in the teaching in advanced classes. Upon investigating the literature, many studies are encountered where the development of algebraic thinking and their perceptions on algebra are examined. Also, there are researches that investigate the understanding of primary school teachers on the development of algebraic reasoning skills of primary school students and examine the factors affecting the strategy selection of the students in algebraic generalizations. It is seen that the studies on the levels of algebraic thinking in the relevant literature are low in number. It is believed that important contributions will be made to the literature by examining the algebraic thinking levels of 6th, 7th and 8th-grade secondary school students in-depth. In this context, the aim of this research is to reveal the algebraic thinking levels of secondary school students.

**Method.** In this research based on the qualitative approach, the case study method among qualitative research approaches was made. Clinic interviews were made as a qualitative data collection technique, and the interviews held were voice recorded. This study was carried out with 6th, 7th and 8th-grade students studying at a state school in a province of Western Black Sea Region. The study group consists of 12 students chosen with purposive sampling method. Seventeen questions were prepared based on the literature and textbooks for the data collection tool. The questions prepared were examined by two experts and one mathematics trainer in terms of purpose and content. An Algebraic Thinking Level Determination Form (ATLDF) consisting of eighth questions in total were prepared by choosing two questions for each of the four levels.

In the analysis of the data, the voice records were casted by transferring them to the computer by the researchers at the first stage. At the second stage, these voice casts and the answers given by the students to the questions in ATLDF were coded. Qualitative analysis techniques were used at this stage. It is necessary for the student to have completed all of the previous levels in order to pass to the next level as a result of the sequential structure of algebraic thinking levels. This rule was complied with in the study. In the analysis of the data obtained, descriptive analysis technique was used when the algebraic thinking levels are addressed as a category.

**Results.** According to the results obtained from the findings, all 12 students could answer the first and second questions at the first level. About their answers on level-1, the students considered the letters as



objects and could finalize the operation without giving the letters in the questions any number. All students could give correct answers at the required sufficiency on the second level of algebraic thinking, except for  $K_{16}$  for the third question and  $K_{16}$  and  $E_{27}$  for the fourth question.  $K_{16}$  and  $E_{27}$  tried to find the circumference of the shape given in the fourth question by giving the unknown edges of equal length. It is seen that seventh-grade students have difficulty in the 5th and 6th questions on the third level of algebraic thinking. In the questions at this level, it is asked to find the other unknown by the value given in equations with unknowns. While the letters should be perceived as an unknown at this stage, students tended to make operation by giving numerical values to letters. Similarly, it was determined that sixth and seventh-grade students have difficulty in the 7th and 8th questions on the fourth level of algebraic thinking.

**Discussion and Conclusion.** As a result of the research, it was seen that students generally give correct answers on the questions regarding the 1st and 2nd levels, but they have more difficulty in answering the questions on the 3rd and 4th levels. The results of the study of Dede, Yalın, and Argün (2002), where they state that students have difficulty in understanding the meaning of the concept variable and different uses of letters in the transition from arithmetic to algebra are also similar to this study in this respect. It was seen that students have difficulty in the third question about the second level, but sixth and seventh-grade students have difficulty in the fourth question. According to the results obtained from the findings on Level-3, it is seen that the majority of the sixth and seventh-grade students are at level-1 and level-2, and cannot achieve level-3. This result is also similar to the results of the study of Çelik and Güneş (2013). In the study of Gülpek (2006), it was concluded that most of the seventh-grade students are at level-0 and level-1, while eighth-grade students are distributed equally to levels. In this study, it was seen that most seventh grade students are at level-1 and level-2, while eighth-grade students can go up to level-4. The results of the study of Gülpek (2006) and this study differ in this respect. On the other hand, the results of the studies of Öner-Sünkür, İlhan, and Kılıç (2012) and the results of this study are similar in terms of the levels of the seventh-grade students. In the study carried out by Dikkartın and Uyangör (2007) with secondary school students, they concluded that very few students are at the fourth level. That only five of 12 students in this study answered the question on level-4 is also similar with the results of the study of Dikkartın and Uyangör (2007). As it is stated in the study of Gülpek (2006), that eighth-grade students can give correct answers in the desired adequacy can be explained with the increase in the development of algebraic thinking levels of the students as the years pass. According to the results of this study, it may be suggested that the lessons on the algebraic learning area are planned considering the algebraic thinking levels of the students. In this context, studies on the development of the algebraic thinking levels of the students can be performed.