



temel eğitim

BU SAYIDA

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zaman Ölçme Konusundaki Saati Okuma Kazanımları ile İlgili Performanslarının Değerlendirilmesi

Zeynep DOĞAN & Büşra USTA

Görsel Sanatlar Öğretimi Dersi Uygulama Çalışmalarında Estetik Kaygının Giderilmesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve Çalışmalarına Etkisi

Mukadder ÖZDEMİR & Muhammet Fatih DOĞAN

Student Opinions on Efficacy-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching: A Phenomenological Study

Mustafa YEŞİLYURT & Mustafa EROL

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özlem DÖNMEZ & Meltem KARASULU
KAVUNCUOĞLU

Effects of Parental Attitude on Academic Performance at Primary School: Sample of Istanbul

Mustafa YEŞİLYURT & Ahmet OKUYUCU

Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Hikâyelerle Türkçe Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Emre YAZICI & Talha GÖKTENTÜRK



Türktoyu

**TÜRK DÜNYASINI
BİR ARAYA GETİRİYOR**



Yıldız Teknik Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü Adına
Sahibi
Mustafa YEŞİLYURT

Yazı İşleri Müdürü
Muhammet Fatih DOĞAN

Baskı
Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası

Baskı Tarihi
15 Ocak 2019

Yayın Türü
Yerel - Süreli

Yıldız Teknik Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü'nün akademik
içerikli ücretsiz yayın organıdır.

Dergide yayınlanan tüm yazıların
sorumluluğu ilgili yazara aittir.

Dergide yayınlanan tüm yazılar
Creative Commons
Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0)
lisansı ile lisanslanmıştır.



Yazıların uygun atf bilgisi verilerek
kopyalanması, çoğaltılması ve
paylaşılması serbesttir.



Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İstanbul



0 (212) 383 55 55



temelegitim@yildiz.edu.tr

www.temelegitim.com.tr

*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zaman Ölçme Konusundaki Saati Okuma
Kazanımları ile İlgili Performanslarının Değerlendirilmesi*

Zeynep DOĞAN & Büşra USTA

6-26

*Görsel Sanatlar Öğretimi Dersi Uygulama Çalışmalarında Estetik Kaygının
Giderilmesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve
Çalışmalarına Etkisi*

Mukadder ÖZDEMİR & Muhammet Fatih DOĞAN

27-39

*Student Opinions on Efficacy-Based Learning Approach in Science and
Technology Teaching: A Phenomenological Study*

Mustafa YEŞİLYURT & Mustafa EROL

40-47

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları,
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Özlem DÖNMEZ & Meltem KARASULU KAVUNCUOĞLU

48-59

*Effects of Parental Attitude on Academic Performance at Primary School:
Sample of Istanbul*

Mustafa YEŞİLYURT & Ahmet OKUYUCU

60-70

*Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Hikâyelerle Türkçe Öğretimi Hakkındaki
Görüşleri*

Emre YAZICI & Talha GÖKTENTÜRK

71-78

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Craig McCarron
Texas Tech University

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Nazım İbrahim
Ss. Cyril and Methodius University

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ergin JABLE
University of Prishtina

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Qalib Saylov
Azerbaijan National Academy of Sciences

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Dr. Yaşar Demir
University of Strasbourg

Yayın Kurulu

Baş Editör
Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT

Editör
Arş. Gör. Muhammet Fatih DOĞAN

Yardımcı Editörler
Arş. Gör. Mustafa EROL
Arş. Gör. Beyza AKÇAY

Alan Editörleri

Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ
Doç. Dr. Remziye CEYLAN
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN
Dr. Öğretim Üyesi Cevdet ŞANLI
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep DOĞAN
Dr. Öğretim Üyesi Özkan SAPSAĞLAM
Arş. Gör. Feride GÖK ÇOLAK

BAŞ YAZI



Doç Dr. Mustafa YEŞİLYURT

Dergimizin ilk sayısında sizleri saygı ve sevgi ile selâmlıyoruz. Temel Eğitim dergisinin ilk sayısı olması nedeniyle dergimiz hakkında size birkaç bilgi vermek istiyoruz. Dergimiz Temel Eğitim, başta temel eğitim araştırmaları olmak üzere tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel konularda yayın yapan hakemli, uluslararası akademik bir dergidir. Temel Eğitim dergimizde yayınlanan makalelerin; akademisyenler, eğitimciler ve tüm ilgililer için başvurulabilir kaynak olacağı düşünülmektedir. Dergimiz Temel Eğitim'in, siz değerli yazarların katkılarıyla yılda dört sayı yayımlanması planlanmaktadır.

Bizlere destek verip katkıda bulunan herkese buradan teşekkürlerimizi iletiyoruz. Siz değerli dostlarımızın istek ve önerilerinizi bekler, bir sonraki sayımızda görüşene kadar sevgiyle kalmanızı dileriz.

Saygılarımızla...



TÜRK DÜNYASI ÇOCUKL

Türk Dünyası Çocuk Vakfı, Türk coğrafyası ve dünyasında geleceği şekillendirecek olan çocuklarımızı korumak, geliştirmek, sevgi, hoşgörü ve irfan ile donatarak yetiştirmek, bilim ve sanatta en üst seviyeye getirmek gayesiyle 2018 yılında kurulmuştur.

Türk Dünyası coğrafyasında bulunan çocukların ortak geçmiş, tarih, dil, edebiyat, kültür, sanat, gelenek ve görenekleri doğrultusunda gelişimlerini sağlamak amacıyla kurulan vakıf, Türk Dünyasındaki ülkeler ve topluluklar arasında dostane ilişkiler kurmayı hedefliyor.



2018 yılında Prof. Dr. İlyas Topsakal'ın önderliğinde kurulan Türk Dünyası Çocuk Vakfı, yakın zamanda kurulmuş olmasına karşın kısa sürede organize olarak çalışmalarına başladı.

Vakfın sürdürdüğü çalışmalar arasında; Türk Dünyasında iletişimin sürdürülebilmesi için sosyal iletişim ağları ve platformlar oluşturmak, Türk Dünyası toplulukları ve halklarının ortak geçmişini, tarihini, dil ve edebiyatını, kültür ve sanatını bir bütün halinde ele alan bilimsel araştırmaları güçlendirmek, Türk Dünyası ortak değerlerine yönelik basım, yayın faaliyetleri gerçekleştirmek ve Türk Dünyasındaki çocuklarımızın bir araya gelebilecekleri faaliyetlerle kardeşlik bağlarının güçlenmesini sağlamak gibi önemli faaliyetler sayılabilir.

Türk Dünyası Çocuk Vakfı'nın en dikkat çeken çalışmalarından birisi de Türktoyu platformudur. Türktoyu platformu ile başta çocuklar olmak üzere, Türk coğrafyasında yaşayan herkes dil engeline takılmadan iletişim kurabiliyor.



Türk Dünyası Çocuk Vakfı

www.tdcocuk.org

Türk Toyu

www.turktoyu.com

ARI BİR ARAYA GELİYOR



Türktoyu; Türk Dünyası'nı bir araya getirmek, aynı kökten gelen ama farklı dilleri konuşan Türk topluluklarının birbirleriyle kolay iletişim kurmasını sağlamak, tek bir kaynaktan tüm Türk Dünyası'nın gündemini takip etmek ve tüm coğrafyaya engelsiz bir platform sunmak amacıyla kurulmuş bir sosyal iletişim ağıdır.

7 dilde hizmet veren platform, Türkiye başta olmak üzere Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan ve Rusya'dan güncel haberleri, makaleleri, kültürel metinleri ve ziyaretçilerden gelen özgün blog içeriklerini günlük olarak yayınlıyor.

Türktoyu platformunun ana sayfasında gündem, iş dünyası, eğitim, turizm, sağlık ve dünya mutfağı kategorilerinden güncel içerikler yer alıyor. Bu kategoriler ziyaretçi yönelimlerine göre dinamik olarak güncelleniyor.

Türktoyu sosyal yazarlık temelinde kendini geliştiren bir mimariye sahiptir. Dolayısıyla kullanıcılar kendi içeriklerini -blog, gezi yazısı, haber, makale gibi metinlerini- platformda yayımlayabiliyor. Türktoyu, beğenilen içerikler daha geniş kitlelere ulaştırmak için çalışan bir çevirmen topluluğu tarafından destekleniyor. Popüler içeriklerin çevirisi yapılıyor ve bu sayede farklı dillerde de okunup anlaşılması mümkün oluyor. Yani kendi oluşturduğunuz içerik dilinizi bilmeyen bir Rus, Özbek veya Kırgız tarafından rahatlıkla okunabiliyor.

Türktoyu platformunda ziyaretçilerin fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir bölüm de var: Toy. Eski Türk geleneklerinde olan sistemin online halini düşünün. Burada oluşturulacak bir toyla ziyaretçiler akıllarına takılan soruların cevabını diğer kullanıcılara sorup fikir alışverişinde bulunabiliyor.

Farklı dilleri konuşan topluluklar arasında köprü vazifesi görme görevini üstlenen Türktoyu platformunun kendine özgü bir de mesaj sistemi var. En güncel teknolojilerle desteklenen bu mesajlaşma sisteminin özelliği dinamik dil çevrim sistemine sahip olmasıdır. Yani yedi dilden hangisiyle yazarsanız yazın, karşı taraf yazılanları kendi dilinde okuyor. Dil çevrimine sahip mesajlaşma özelliği ile Türk coğrafyasının dil engeli ortadan kaldırılıyor.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zaman Ölçme Konusundaki Saati Okuma Kazanımları ile İlgili Performanslarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Performances of Primary School 4th Grade Students About Read Time on a Clock in Subject of Measuring Time

Zeynep DOĞAN¹, Büşra USTA²

Geliş Tarihi/Received: 02/01/2019 Kabul Tarihi/Accepted: 13/01/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/01/2019

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zaman ölçme konusu ile ilgili bilgi düzeylerini incelemek ve konuyu öğrenme ile ilgili yaşadıkları zorlukları ve varsa yanlış öğrenmeleri tespit etmektir. Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, İstanbul ilinde bir devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta okumakta olan toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni tarama deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından zaman ölçme konusundaki saatleri okuma kazanımı ile ilgili olarak geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı belirtilen örneklemdaki öğrencilere 1 ders saati süresince uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçme aracındaki maddelere verdikleri cevaplar doğru, yanlış olmaları ve boş bırakılma durumlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre, öğrencilerin zaman kavramı ile ilgili karşılaştıkları güçlükler, yanlışlar ve yanlış öğrenmelerin; öğleden önce ve öğleden sonra kavramlarının karıştırılması, öğleden önce ve öğleden sonra kavramlarının farkının ayırt edilememesi, "Geçe" ve "Var" kavramlarının ne olduğunun anlamlandırılmaması, "Geçe" ve "Var" kavramlarının karıştırılması, saat gösterimlerinde yelkovan ilerletilirken akrebin ilerletilmemesi, akrebin saati, yelkovanın ise dakikayı gösterdiğinin bilinmemesi ve akrep ve yelkovan kavramlarının karıştırılması, saatin akrep ve yelkovan kollarını konumlandırırken düz çizgi çizme yerine eğri çizilmesi şeklinde olduğu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Matematik Öğretimi, Zaman Ölçme, Saatleri Okuma, Yanlış Öğrenme

Abstract: The purpose of this study is to examine the level of knowledge of the 4th grade students about the subject of time measurement and to identify the difficulties and misconceptions about learning the subject. The sample of the study has consisted of 120 students who are studying in a fourth year school in a public school in Istanbul in the fall semester of 2018-2019 academic year. The pattern of the study was determined as a screening pattern. The data of the study has been obtained by the data collection tool which has been developed by the researchers about the reading of the hours of time measurement. The data collection tool has been applied to the students in the given sample for 1 lesson hour. The answers of the students to the items in the measurement tool were evaluated according to the correct, inaccurate and empty cases. According to the general results obtained from the research, the difficulties encountered by the students about the concept of time, misconceptions and false learning; mixing of the concepts of before noon and afternoon, not being able to distinguish between the concepts of before noon and afternoon; Mixing the concepts of "past" and "to"; not been understood the concepts of "past" and "to"; the hour hand is not advanced when the minute hand is advanced, not been known of the rule "hour hand shows hour, minute hand shows the minute" and been mixed concepts of hour hand and minute hand; while drawing hour hand and minute hand on clock, curved line drawing instead of drawing the straight line was obtained.

Keywords: Primary School Mathematics Teaching, Time Measurement, Read Time on a Clock, False Learning

Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article: Doğan, Z. Usta, B. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zaman Ölçme Konusundaki Saati Okuma Kazanımları ile İlgili Performanslarının Değerlendirilmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(1), 6-26.

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, zeynepyildiz.2005@hotmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, b.yildiz_79@hotmail.com

1. Giriş

Eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Toplumun farklı kesimleri eğitimin geniş bir alan olması sebebiyle pek çok farklı eğitim tanımı yapmaktadır. Bu tanımlara göre eğitim, kişilerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve toplumda yer edinebilmeleri için bilgi, beceri, anlayış değişiklikleri (Ertürk, 1997), insanların toplum standartlarını, inanışlarını ve yaşamlarını kolaylaştırmada araç olarak kullandıkları tesirli bir süreç (Arslan, 2009), insanın doğumu ile başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreç (MEB, 2009) olarak ifade edilmektedir. Hayatın önemli parçalarından bir tanesi de matematik eğitimi ve öğretimidir. Yaşamın her aşamasında (evde, işte, okulda, ...) matematiğin varlığı kabul edilmektedir (Akuysal, 2007).

Matematik eğitiminde ülkemizde son zamanlarda yapılandırmacı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Yeni anlayışa göre matematik eğitimi, yalnızca matematik öğrenmeden ziyade matematiğin ruhuna uygun bir şekilde yaparak, yaşayarak öğrenmeyi merkeze almaktadır (Ersoy ve Ardahan, 2003).

John Dewey, yaparak yaşayarak öğrenme modelinin eğitim alanında uygulanışının ilk öncüsü olmuştur. Dewey'e göre okul, çocukları yaşama hazırlamaz, yaşamın birebir kendisidir. Eğitim, yaşam devam ettiği sürece devam eden bir faaliyet olduğu için öğrenme de buna bağlı olarak yaparak yaşayarak olmalıdır. Yapararak yaşayarak öğrenmede öğrenci, bilgiyi dışarıdan edilgen olarak almaz; bunun yerine bilgiyi sorgular, araştırır ve anlamlandırır. Öğrencilerin bu şekilde bilgiyi yapılandırarak edindikleri öğrenmeler onlar için daha önemlidir ve bu şekilde öğrenme sayesinde öğrencilerde bilginin kalıcılığı artmaktadır (Yeşiltaş, 2007). Bu doğrultuda, konuların somutlaştırarak öğrenciye öğretilmesi anlamlı öğrenme olması açısından önem arz etmektedir. (Demirel, 2002). Konuları küçük yaştaki öğrenciler için soyutluktan kurtarmak, öğrencilerin bilgiyi nasıl kazandıklarını onlara göstermek, bu şekilde onlara bilgiyi nasıl oluşturacaklarını öğretmek ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak için en uygun ve metodu seçmek önemlidir (Önder ve Ceran, 2012).

Matematik eğitiminde kullanılan metotlar ve modellerin yanı sıra kavram öğretimi de çok önemlidir. Kavram öğretiminin önemli bir ayağı olan kavram yanlışlarını belirleme alanında da pek çok çalışma yapılmıştır. Kavram yanlışlığı diğer alanlarda olduğu gibi matematik alanında da sorun yaratan bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Herkes tarafından kabul edilmiş kavramların öğrenciler tarafından algılanmalarını ve onların bilinçlerinde bu kavramları kalıcı ve sürekli hale getirmek eğitimin amacıdır. Bu doğrultuda, eskiden bilinen kavramlarla sonradan öğretilecek kavramlar arasında çelişkiye sebebiyet verecek durumlar varsa bunlar yok edilmeli ve önceki bilinen kavram ile yeni öğrenilen kavram arasında öğrencilere mantıklı gelecek ilişkiler oluşturulmalıdır. Yeni öğrenilen kavramlarla eski bilinen kavramlar arasındaki bu çelişki yaratacak durumu ortadan kaldırma sürecinde yapılacakların ilk adımını öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak teşkil etmektedir. Ardından bu bilgilerin bilimselliğe uygunluğu belirlenmektedir. Çünkü eğitimde kavramsal değişim stratejilerinde yapılabilecek değişikliklere ancak bu basamaktan elde edilecek sonuçlar çerçevesinde karar verilebilir (Altun ve Çelik, 2018). İşte bu sebeplerle öğrencilerin kavram yanlışları ve yanlış öğrenmelerinin eğitim öncesinde ilk iş olarak giderilmesi ve sürecin bundan sonra devam etmesi anlamlı öğrenme açısından önemlidir.

Matematik dersinde, ilkökul öğrencilerinin anlamakta zorlandıkları ve kavram yanlışları olduğu düşünülen konu alanlarından bir tanesi de zamanı ölçmedir. Zaman, yaşananların peş peşe oluşuna göre kişinin zihninde oluşturduğu ve olayların sürüp gideceği ardı ve arkası olmayan soyut bir kavramdır (Sucu, 1996). Bu soyut kavramın somutlaştırılmış hali olarak ortaya saat çıkmaktadır. Zaman, gün süresince sıradanlaşmış faaliyetlerin bir bölümü olabilir, fakat zamanı göstermede kullanılan saat, birden fazla farklı parçaya sahip karmaşık bir ölçme aracıdır (Earnest, Gonzales ve Plant, 2017). İlkokul matematik programında saat ve zaman konuları, ilkökul 1. sınıftan başlayıp her sene sarmal bir şekilde genişleyerek öğrencilere öğretilmeye çalışılır. Saatin kaç olduğunu söylemek çocuklar için sanıldığı kadar basit olmayabilir. Buna saati ifade ederken dikkate alınması gereken ayrıntıların çok fazla olmasının

neden olduğu düşünülmektedir (Karabulut ve Yıkılmış, 2010). İşte bu sebeplerle saat ifadelerinin anlaşılması çocuklar için karmaşık olabilmektedir.

Ülkemizde saatler konusu ile ilgili yapılmış yeterli araştırma bulunmamaktadır. Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında ise, Earnest, Gonzales ve Plant (2017) tarafından ilköğretimdeki öğrencilerin analog saatin akrep ve yelkovan ibrelerini konumlandırması ile ilgili bir araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin standart birimlerle analog saat üzerindeki zaman anlayışları incelenmiştir. 2. ve 4. sınıflardaki 48 öğrenciyle birebir görüşmeler yapılarak dakika ve saat ibrelerini doğru konumlandırıp konumlandıramadıkları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ilköğretim öğrencilerinde saat ibresinin konumlandırılmasının dakika ibresinin konumlandırılmasından daha zor olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca 1. sınıftan 3. sınıfa kadar ilköğretim öğrencilerinin, analog bir saatte saatin dakika ibresi, sol tarafta olduğunda saati okumakta zorlandıkları görülmüştür. Zaman ölçme konusunda önemli bir diğer araştırma ise Kamii ve Russell'ın (2012) çalışmasıdır. Kamii ve Russell (2012), 2-5. sınıf aralığındaki 126 öğrenciye geçen zaman hakkında 6 soru sormuş ve bu sorular aracılığıyla iki farklı saat arasındaki geçen süre konusunda yaşadıkları zorlukları ortaya koymaya çalışmıştır. Bu karşılaşılan güçlüklerdeki ana sorun, çocukların hiyerarşik birimleri (saat ve dakika) koordine edememesi olarak açıklanmıştır. Türkiye'de ise zaman ölçme konusuyla ilgili Karabulut ve Yıkılmış (2010) tarafından yapılan çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada zihinsel engelli bireylerde saat söyleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği araştırılmıştır.

Matematik; ön şart öğrenmelerin çok önemsendiği bir alan olması sebebiyle bir konudaki eksik ya da yanlış öğrenme bir sonraki konunun yeterince anlaşılmasına engel olmaktadır. Yanlış öğrenmeye sahip öğrencinin bir sonraki konuda başarılı olması zor görünmektedir (Baykul, 2002). Buradan da anlaşıldığı gibi öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmeleri tespit edilip telafi edilerek sonraki konuya geçilmesi önem arz etmektedir. Yukarıda verilen bilgiler çerçevesinde, bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin zaman kavramı ile ilgili karşılaştıkları güçlükler, yanlışları ve yanlış öğrenmelerinin olup olmadığı, varsa bu güçlükler, yanlışlar ve yanlış öğrenmelerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın ilkökulda zaman ölçme konusunda ülkemizde bu zamana kadar yapılmış herhangi bir araştırma olmaması nedeni ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerle araştırmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin zaman ölçme konusu ile ilgili bilgi düzeylerini incelemek ve konuyu öğrenme ile ilgili yaşadıkları zorlukları ve varsa yanlış öğrenmeleri tespit etmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma problemi; "İlkökul 3. sınıf öğrencilerinin zaman ölçme konusu ile ilgili bilgileri ne düzeydedir ve konuyu öğrenme ile ilgili yaşadıkları zorlukları ve varsa yanlış öğrenmeleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğleden önce ve öğleden sonraki saatleri rakamlarla ifade becerileri ne düzeydedir ve varsa yanlış öğrenmeleri nelerdir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğleden önce ve öğleden sonraki saatleri yazıyla ifade becerileri ne düzeydedir ve varsa yanlış öğrenmeleri nelerdir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin rakamlarla ifade edilen saatleri analog saat üzerinde akrep ve yelkovanla gösterebilme becerileri ne düzeydedir ve varsa yanlış öğrenmeleri nelerdir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazıyla ifade edilen saatleri analog saat üzerinde akrep ve yelkovanla gösterebilme becerileri ne düzeydedir ve varsa yanlış öğrenmeleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni tarama deseni olarak belirlenmiştir. Tarama deseni, bir örneklem üzerinde belli çalışmaların gerçekleştirilmesiyle evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da araştırmacının amacı doğrultusunda seçilen 120 ilkokul 3. sınıf öğrencisinin saatleri okuma konusuyla ilgili olarak performansları incelenerek, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin saatleri okula konusu ile ilgili sahip oldukları yanlış öğrenmelerin saptanması söz konusu olduğundan, araştırma deseni tarama deseni olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışmanın Örnekleme

Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, İstanbul ilinde bir devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta okumakta olan toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmişlerdir. Çalışmanın 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin sebebi, araştırmanın konusu olan saatleri okuma kazanımlarının 3. sınıf matematik öğretim programında yer alıyor olmasıdır (MEB, 2018). Bu doğrultuda, 4 sınıf öğrencilerinin bahsedilen konu ile ilgili tam, yarım, çeyrek ve ara saatler kavramları hakkında bilgi sahibi olmaları beklendiğinden dolayı örneklemin belirtilen sınıf düzeyi ile oluşturulması uygun görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde, deneyimli sınıf öğretmenlerinin ve bu alandaki uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda zaman ölçme konusundaki "*Zamanı dakika ve saat cinsinden söyler, okur ve yazar.*" kazanımı ile ilgili 20 soru maddesi hazırlanmıştır.

Bu soru maddeleri; tam saat, yarım saat, çeyrek saat ve ara saat kavramları ile ilgili olarak, bu kavramların öğleden önce ve öğleden sonraki saat ifadeleri ile ilgili olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan maddelerde, belirtilen saat ifadelerine yer verilerek, öğrencilerin bu saat ifadelerini okuyarak yazıyla ve rakamla yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte, bazı maddelerde ise sayılarla belirtilen saat ifadelerinin verilen analog saat görseli üzerinde eksik olan akrep ve yelkovanların çizilmesi istenmiştir. Oluşturulan bu soru maddeleri ile ilgili olarak tekrar uzman görüşlerine başvurulmuş, bu görüşler doğrultusunda madde içerikleri ilgili gerekli düzeltme ve ekleme çıkarmaların gerçekleştirilmesiyle, ölçme aracına son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan veri toplama aracı belirtilen örneklemdaki öğrencilere 1 ders saati süresince uygulanmıştır. Verilerin daha sağlıklı bir şekilde toplanması adına veri toplama sürecinde araştırmacılarından biri bizzat bulunmuştur ve öğrencilerin ölçme aracının maddeleriyle ilgili sorularını yanıtlamıştır.

Bu doğrultuda toplanan veriler, ayrıntılı şekilde analiz edilmiştir. Öğrencilerin ölçme aracındaki maddelere verdikleri cevaplar doğru, yanlış olmaları ve boş bırakılma durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda tablolar oluşturularak, verilerin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Bununla birlikte, yanlış verilen yanıtlar kendi içlerinde yapılan yanlışın türü doğrultusunda da analiz edilmiştir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili gerçekleştirdikleri genel hata

türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada bazı hata türlerinin görsellerine yer verilerek, hata türlerinin bazıları somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular



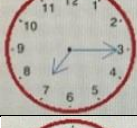

Araştırma bulguları 4 ayrı bölümde incelenmiştir. Tüm bölümlerde; sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevapların istatistikleri ve bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevapların görüntülerine yer verilmiştir.

3.1. Tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarının “Öğleden Önce” ve “Öğleden Sonra” zaman dilimlerine göre ifadeleri

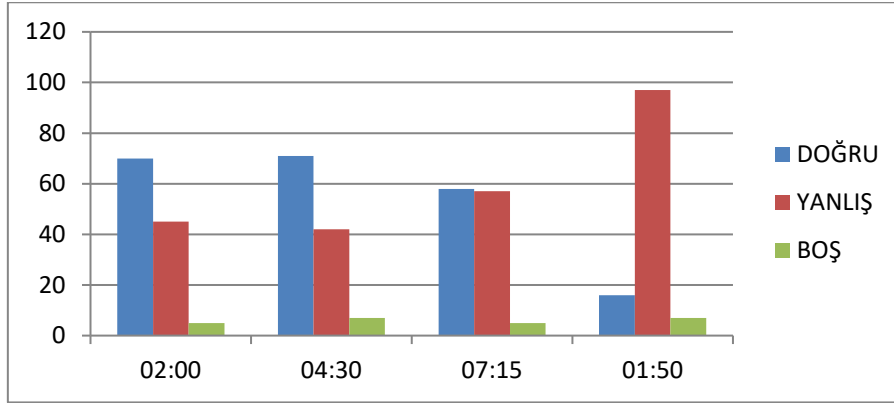
3.1.1. Tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarının “Öğleden Önce” zaman dilimine göre rakamlarla ifadeleri

Bu bölümde öğrencilerin “Öğleden önce” zaman dilimiyle ilgili olarak tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarını ifade edebilme performansları incelenmiştir. Ölçme arasında bu kısım ile ilgili olarak, analog bir saat görseli verilmiş ve bu görselde farklı saat kavramlarına ait ifadelerin (2.00, 4.30, 7.15, 1.50) rakamlarla ifade edilmesi istenmiştir. Bu incelemeye dair doğru, yanlış ve boş cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin “Öğleden önce” zaman dilimiyle ilgili olarak tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarını rakamlarla ifade edebilme frekans ve yüzde değerleri

Soru Görseli	Öğleden önce					
	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	70	%58	45	%38	5	%4
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	71	%59	42	%35	7	%6
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	58	%48	57	%48	5	%4
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	16	%13	97	%81	7	%6

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yanlış yapma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Çeyrek ve ara saat ifadeleri ile ilgili cevaplarda doğru cevap oranı daha da düşmekte, özellikle ara saat ifadesi konusunda doğru cevap oranının %13'lere kadar düştüğü görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin tam ve yarım saat içeren öğleden önce ifadelerini yazarlarken orta üstü bir başarıya sahip oldukları söylenebilir. Ancak çeyrek ve özellikle de ara saat ifadelerinde orta ve altı bir başarıya sahip oldukları görülmektedir. Şekil 1’de bu verilerin dağılımına dair grafik görülmektedir.



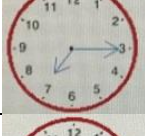



Şekil 1. Saatlerin rakamla ile ifadelerine ilişkin istatistiksel veriler (Öğleden Önce)

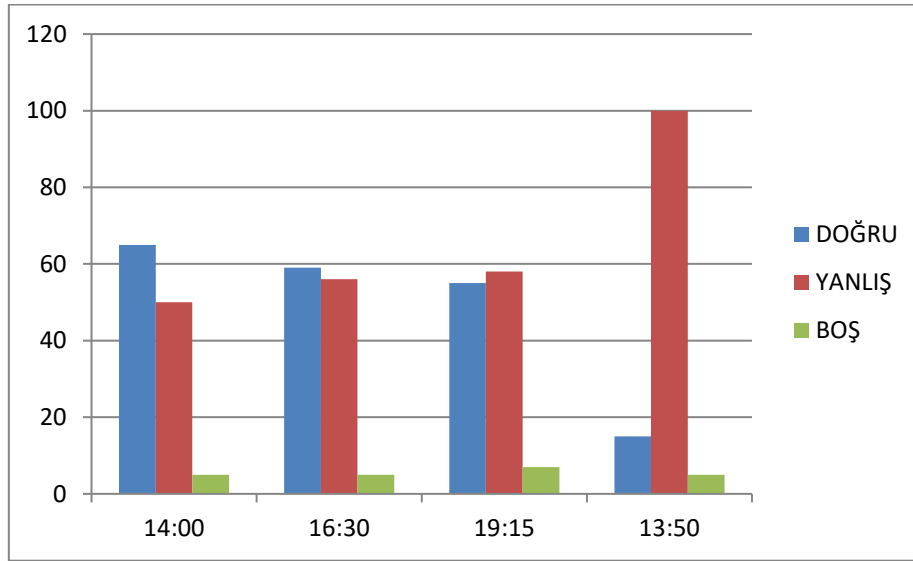
3.1.2. Tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarının “Öğleden Sonra” zaman dilimine göre rakamlarla ifadeleri

Bu bölümde öğrencilerin “Öğleden sonra” zaman dilimiyle ilgili olarak tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarını ifade edebilme performansları incelenmiştir. Ölçme arasında bu kısım ile ilgili olarak, analog bir saat görseli verilmiş ve bu görselde farklı saat kavramlarına (14.00, 16.30, 19.15, 13.50) ait ifadelerin rakamlarla ifade edilmesi istenmiştir. Bu incelemeye dair doğru, yanlış ve boş cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin “Öğleden önce” zaman dilimiyle ilgili olarak tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarını rakamlarla ifade edebilme frekans ve yüzde değerleri

Soru Görseli	Öğleden sonra					
	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	65	%54	50	%42	5	%4
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	59	%49	56	%47	5	%4
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	55	%46	58	%48	7	%6
 Öğleden Önce: Öğleden Sonra:	15	%13	100	%83	5	%4

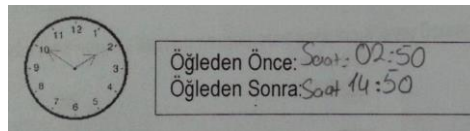
Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğleden sonraki saatleri ifade etme başarı durumlarının öğleden önceki saatleri ifade etme becerilerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Tam, yarım ve çeyrek saat ifadelerinde yaklaşık olarak %50’lik bir başarının söz konusu olduğu, ancak ara saat ifadelerinde başarı düzeyinin yaklaşık %10’larda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin öğleden sonraki saat ifadelerini yazma becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 2’de bu verilerin dağılımına dair grafik görülmektedir.



Şekil 2. Saatlerin rakamla ile ifadelerine ilişkin istatistiksel veriler (Öğleden Sonra)

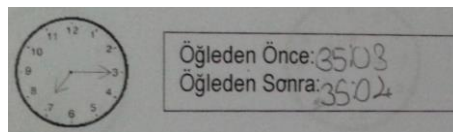
Öğrencilerin öğleden önce ve öğleden sonraki saat ifadelerini yazma ile ilgili veriler yapılan hata türleri açısından incelendiğinde, bazı hata türlerinin daha sıklıkla göze çarptığı görülmüştür.

Örneğin cevabı öğleden önce 1.50, öğleden sonra ise 13.50 olan soruda; öğleden önce saati sadece 16, öğleden sonraki saati ise sadece 15 öğrenci doğru cevaplamıştır. Bu bulgudan anlaşıldığı üzere öğrenciler bu soruda çok zorlanmışlardır. Soruda en sıklıkla yapılan hata türlerinden biri Şekil 3'te görülmektedir. Soruyu bu şekilde cevaplayan 55 öğrenci (%45) bulunmaktadır. Burada akrebin konumu ile ilgili bir yanlışlık yapıldığı görülmektedir. Saatin 2.00 (ya da 14.00) olmasına çok az bir zaman kaldığı için, akrebin 2 rakamına çok yaklaşmış olmasının bu hata türüne sebep olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler saat 1:50 (ya da 13.50) iken, akrebin 2'ye yaklaşması gerektiğini düşünmekte zorlandıkları görülmektedir.



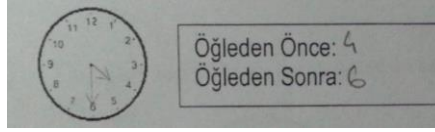
Şekil 3. Saatlerin rakamlarla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türlerinden biri (Akrebin konumunu doğru belirleyememe)

Şekil 4'te ise yine yaygın olarak yapılan bir hata türü görülmektedir. Burada da öğrencilerin akrep ve yelkovanı birbiri ile karıştırdıkları görülmektedir. Öğrenci cevaplarında akrebin gösterdiği kolu dakika, yelkovanın gösterdiği kolu ise saat olarak algılama durumuna 35 öğrencide rastlanmıştır.



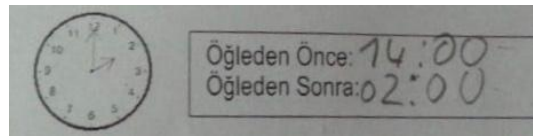
Şekil 4. Saatlerin rakamlarla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türlerinden biri (Akrep ile yelkovanı birbiri ile karıştırma)

Şekil 5'te ise diğer bir hata türü ise akrebin gösterdiği sayıyı dakika, yelkovanın gösterdiği sayıyı ise saat olarak ifade etme (ya da tam tersi) durumudur.



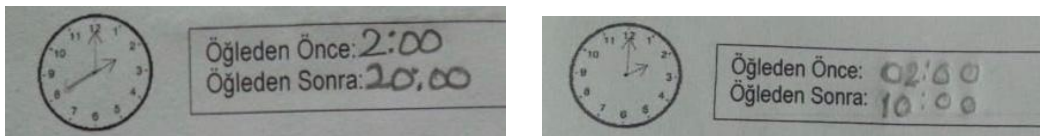
Şekil 5. Saatlerin rakamlarla ifadesinde sıkılıkla yapılan hata türlerinden biri
(Akrebin gösterdiği sayıyı dakika, yelkovanın gösterdiği sayıyı ise saat olarak ifade etme)

Şekil 6'da ise yine sıkılıkla yapılan hata türlerinden olan öğleden önce ve öğleden sonra ifadelerini birbiri ile karıştırma durumlarına bir örnek verilmiştir. Soruyu bu şekilde cevaplayan 15 öğrenci bulunmaktadır.



Şekil 6. Saatlerin rakamlarla ifadesinde sıkılıkla yapılan hata türlerinden biri
(Öğleden önce ve öğleden sonra ifadelerini birbiri ile karıştırma)

Şekil 7'deki örnek görseller de ise öğleden önce ifadesini doğru olarak oluşturan, fakat öğleden sonra ifadesini bulmak için öğleden önce ifadesi ile çeşitli işlemler yapıp, kendine göre bir strateji geliştiren öğrencilerin cevapları görülmektedir. Şekil 7'deki ilk örnek görselde, öğrencinin öğleden önce ifadesini doğru olarak yazdığı, fakat öğleden sonra ifadesini bulurken öğleden önce ifadesini 5 ile çarparak ya da 8 ile toplayarak sonuca ulaştığı görülmektedir. Şekil 7'deki ikinci görselde ise yine öğleden önce ifadesini doğru olarak yapan ancak öğleden sonra ifadesini bulabilmek için öğleden önce ifadesinin önüne "0" koyan bir öğrencinin cevabı görülmektedir.


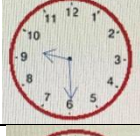
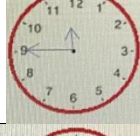
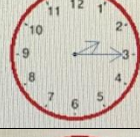




Şekil 7. Saatlerin rakamlarla ifadesinde sıkılıkla yapılan hata türlerinden biri
Öğleden sonra ifadesini bulabilmek için öğleden önce ifadesi üzerinde kendine göre strateji uygulama

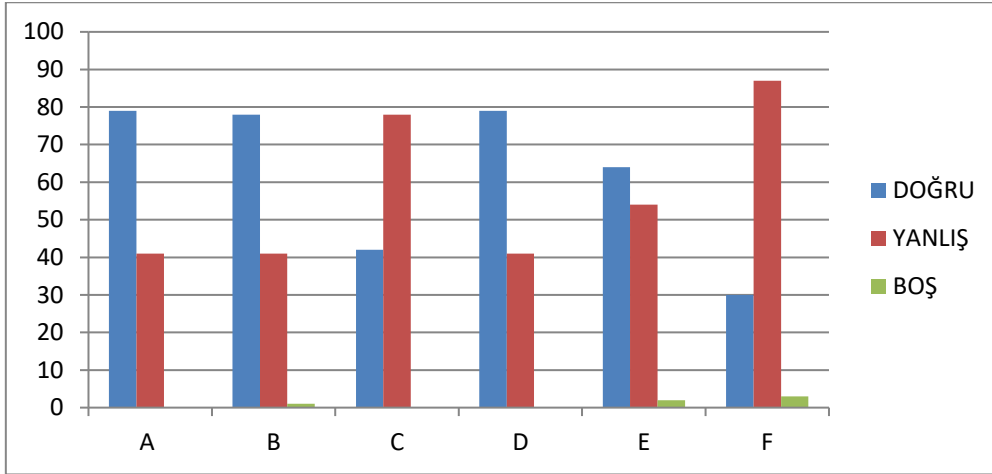
3.2. Analog saat üzerinde gösterilen tam, yarım, çeyrek ve ara saat ifadelerinin yazıyla ifadeleri

Bu kısımdaki bulgular ise analog saat üzerinde belirtilen bazı saat ifadelerinin (Bir, dokuz buçuk, on biri 45 geçiyor-on ikiye çeyrek var, ikiye çeyrek geçiyor, sekizi yirmi beş geçiyor, altıyı elli beş geçiyor-yediye beş var) yazıyla ifade edilmesinin istenmesi üzerinde elde edilmiştir. Bu bulgulara dair doğru, yanlış ve boş cevaplara dair frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin tam, yarım, çeyrek ve ara saat kavramlarını yazıyla ifade edebilme frekans ve yüzde değerleri

Soru Görseli	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
	79	%66	41	%34	0	0
	78	%65	41	%34	1	%1
	42	%35	78	%65	0	0
	79	%66	41	%34	0	0
	64	%53	54	%45	2	%2
	30	%25	87	%72	3	%3

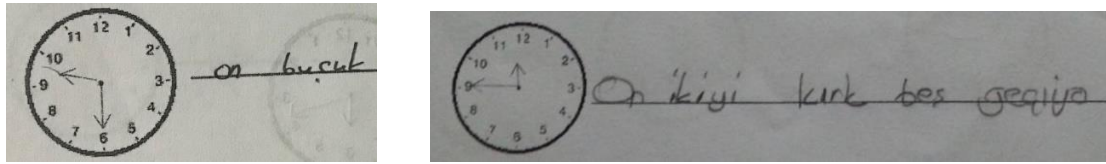
Bu bölümde öğrencilerin analog saatteki ifadeleri öğleden önce veya öğleden sonra ifadesi olup olmadığına bakılmaksızın, iki durumdan herhangi biri için doğru yazıp yazmadıkları durumları incelenmiştir. Burada, öğrencilerin tam saat, yarım saat, çeyrek geçe kavramları ile ilgili doğru cevap yüzdesinin %60 üzerinde olduğu görülmektedir. Tablodaki dikkat çekici sonuçlardan birisi, çeyrek geçe kavramı ile ilgili doğru cevap yüzdesi %60'larda iken, çeyrek kala (45 geçe) kavramı ile ilgili doğru cevap yüzdesinin %35 olmasıdır. Diğer bir dikkat çekici sonuç ise, sondaki iki ara saat kavramı ile ilgili 8.25-20.25 ifadesi ile ilgili doğru cevap yüzdesi %53 iken, yine bir ara saat ifadesi olan 6.55-18.55 ifadesi ile ilgili doğru cevap yüzdesi %25'tir. Çeyrek kavramında da ara saat kavramında da analog saatteki ikinci 30 dakikalık dilim söz konusu olduğunda öğrencilerin hata yapma düzeyinin arttığı görülmektedir. Yani bu dilimdeki saatleri ifade etme noktasında öğrenciler daha fazla zorlanmaktadırlar. Tablo 3'teki verilerin dağılımına dair grafik Şekil 8'de görülmektedir.



Şekil 8. Saatlerin yazıyla ifadelerine ilişkin istatistiksel veriler

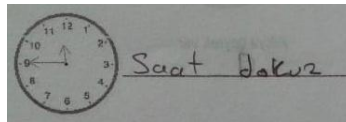
Öğrencilerin analog saatlerde belirtilen saatleri yazıyla ifadelerine yönelik cevapları yapılan hata türleri açısından incelendiğinde, bazı hata türlerinin daha sıklıkla göze çarptığı görülmüştür.

Örneğin Şekil 9'daki ilk görselde, "Dokuz buçuk" olarak ifade edilmesi gereken saati, "On buçuk" olarak ifade eden öğrenciler bulunmaktadır. Bu şekilde cevap veren 12 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, 9'u geçerek 10'a yaklaşmakta olan akrebin konumunu yanlış yorumlamışlardır. Benzer şekilde yine Şekil 9'daki ikinci görsel incelendiğinde "On biri kırk beş geçiyor" olarak ifade edilmesi gereken saatin "On ikiyi kırk beş geçiyor" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Yani yine akrebin konumunun yanlış yorumlanması söz konusu olmuştur. Bu soruyu yanlış yapan toplamda 42 öğrencinin 19'u bu hatayı yapmıştır.



Şekil 9. Analog saat üzerinde gösterilen saat ifadelerinin yazıyla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türü (Akrebin konumunun yanlış yorumlanması)

Bu bölümde sıklıkla yapılan hata türlerinden biri de öğrencilerin akrep ile yelkovanı karıştırarak, akrebi yelkovan, yelkovanı ise akrep gibi yorumlamasıdır. Bu hatayı yapan ise 14 öğrenci tespit edilmiştir. Şekil 10'da bu hata türüne örnek görsel verilmiştir.



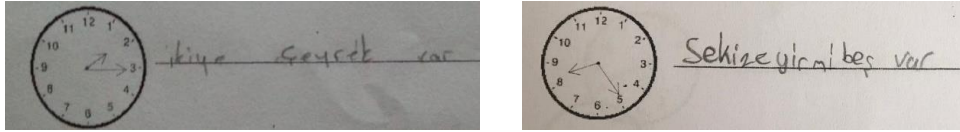
Şekil 10. Analog saat üzerinde gösterilen saat ifadelerinin yazıyla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türü (Akrep ile yelkovanın karıştırılması)

Bir diğer hata türü ise dakika değerinin yelkovanın gösterdiği rakam olarak ifade edilmesidir. Bu hatanın yapılma sebebinin "Saat üzerindeki iki sayı arasında beş dakika vardır." kuralının öğrenciler tarafından kavranamamış olduğu düşünülmektedir. Şekil 11'deki ilk görselde bu hata türüne ait örnek görülmektedir. Şekil 11'deki ikinci görselde ise yine aynı hatanın yapıldığı görülmektedir. Ancak bu hataya ek olarak, "Geçe" ve "Var" kavramlarının da öğrenci tarafından karıştırıldığı anlaşılmaktadır.



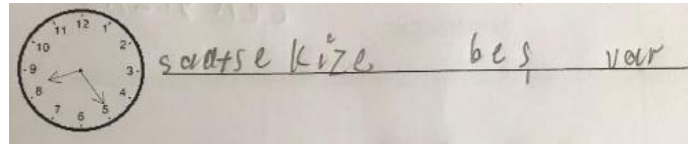
Şekil 11. Analog saat üzerinde gösterilen saat ifadelerinin yazıyla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türü (Dakika değerinin yelkovanın gösterdiği rakam olarak ifade edilmesi)

Yine “Geçe” ve “Var” kavramalarının karıştırılması ise ilgili olarak, Şekil 12’deki görseller örnek olarak verilmiştir. İlk görselde akrep ve yelkovanın konumları doğru ifade edilmiş ancak “Geçe” ve “Var” kavramlarını karıştırmıştır. İkinci görselde de aynı durum söz konusu olmuştur.



Şekil 12. Analog saat üzerinde gösterilen saat ifadelerinin yazıyla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türü (“Geçe” ve “Var” kavramalarının karıştırılması)

Şekil 13’te ise yukarıda ifade edilen hata türlerinden birden fazlasını içeren bir görsel örnek olarak verilmiştir. Bu görselde hem dakika değerinin yelkovanın gösterdiği rakam olarak ifade edilmesi, hem de “Geçe” ve “Var” kavramalarının karıştırılması söz konusu olmuştur.

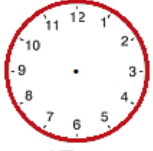


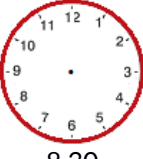
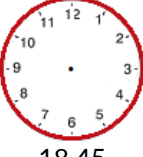
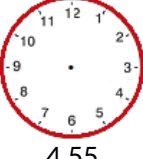

Şekil 13. Analog saat üzerinde gösterilen saat ifadelerinin yazıyla ifadesinde sıklıkla yapılan hata türü (Yukarıdaki hata türlerinden birden fazlasını içerenler)

3.3. Rakamlarla İfade Edilen Saatlerde Akrep ve Yelkovanı Konumlandırma

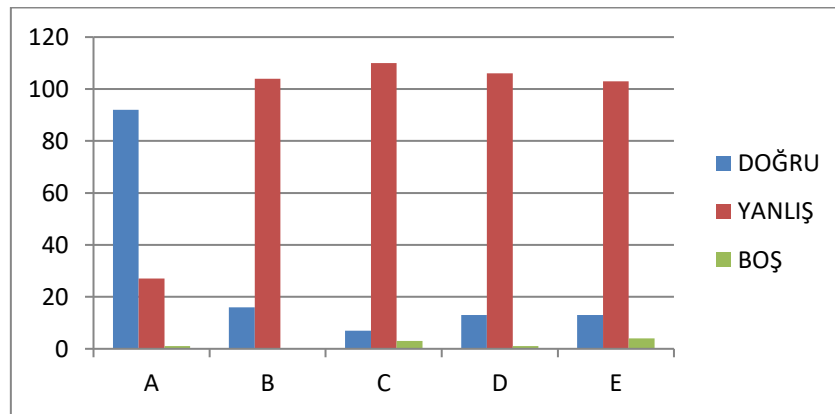
Bu kısımda ise öğrencilerden rakamlarla ifade edilen saatleri bir analog saat üzerine akrep ve yelkovanı çizerek göstermeleri istendiğinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçme aracında bu madde kapsamında 17.00, 8.30, 18.45, 4.55, 14.25 saatleri rakamla ifade edilmiş ve analog saat üzerine akrep ve yelkovanın bu saat ifadelerini belirtecek şekilde uygun biçimde çizilmesi istenmiştir. Tablo 4’te ölçme aracındaki bu maddeye verilen cevaplara ilişkin doğru, yanlış ve boş cevaplara dair frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 4. Rakamlarla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanın konumlandırılabilmesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Soru Görseli	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
 17.00	92	%77	27	%22	1	%1

	16	%13	104	%87	0	0
8.30						
	7	%6	110	%92	3	%2
18.45						
	13	%11	106	%88	1	%1
4.55						
	13	%11	103	%86	4	%3
14.25						

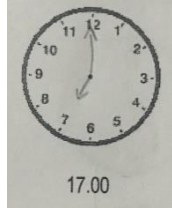
Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak, saat ifadelerini analog saat üzerinde gösterebilme becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Sadece tam saat ifadesinin gösteriminde akrep ve yelkovanın doğru konumlandırılma yüzdesi yüksektir (%77). Onun dışındaki saat ifadelerinde bu becerinin %10 civarında sergilendiği görülmektedir. Bu veriler araştırmada elde edilen en düşük beceri düzeyine ait verileri teşkil etmektedir. Bu durumda araştırma konusu ile ilgili olarak öğrencilerin en çok zorlandıkları ya da en düşük başarı sergiledikleri konulardan birinin belirtilen saat ifadesini akrep ve yelkovanı kullanarak doğru ifade edebilme olduğu söylenebilir. Şekil 14'te bu verilerin dağılımına dair grafik görülmektedir.



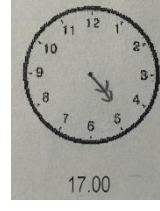
Şekil 14. Rakamlarla verilen saat ifadelerinin analog saat üzerinde akrep ve yelkovan çizilerek belirtilmesi ile ilgili istatistiksel veriler

Bu kısım ile ilgili saptanan yaygın hata türleri şu şekilde saptanmıştır. Şekil 15'te iki adet örnek görsel yer verilmiştir. Bu görsellerin ilkinde, öğleden sonra saat 17.00'nin saat 5.00 yerine saat 7.00 olduğunu düşünen öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu hata türünü gerçekleştiren 7 öğrenci bulunmaktadır. Şekil 15'teki ikinci görselde ise öğrencinin, öğleden sonra 17.00'nin saat 5.00 olduğunu bilmesine rağmen, yelkovanı 12 üstünde konumlandırması

gerekiyorken onu da 5 rakamının üzerine çizdiği görülmektedir. Bu hata türünü gerçekleştiren yine 7 öğrenci bulunmaktadır.



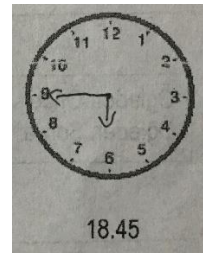
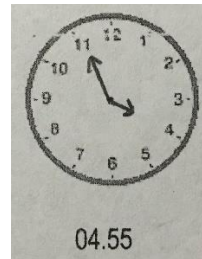
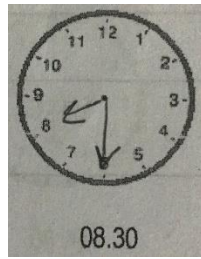
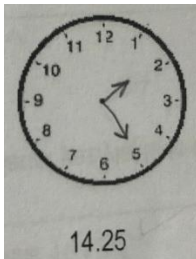
Saatlerin öğleden sonraki karşılıklarını doğru bilmeme



Tam saat ifadelerinde yelkovanı 12 üstünde konumlandırmak gerekiyorken akreple aynı sayı üzerine konumlandırma

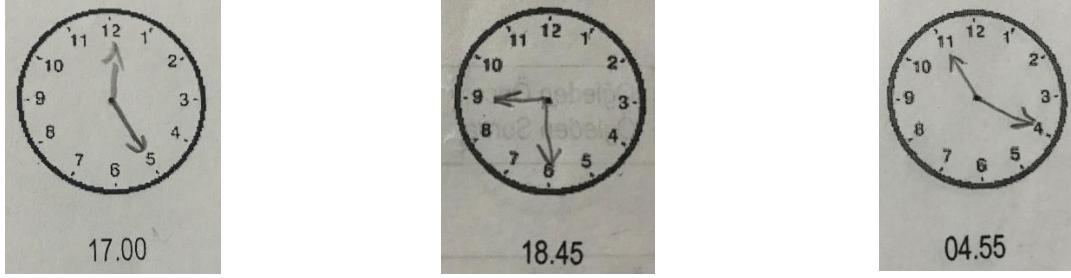
Şekil 15. Rakamlarla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanı konumlandırma ile ilgili sıklıkla yapılan hata türleri

Bu bölümde sıklıkla yapılan bir hata türü de, tam saat dışındaki saat ifadelerinde yelkovanın ilerleme durumu söz konusu olduğu için, akrebin de uygun miktarda hareket ettirilmesi gerektiği ile ilgilidir. Bu gerekliliği yerine getiremeyen öğrenci oranı oldukça fazladır. Örneğin Şekil 16'daki ilk örnek görselde akrebin 2 ile 3 rakamları arasında olması gerekirken tam 2 rakamının üzerinde çizildiği görülmektedir. Bu hatayı yapan 84 öğrenci bulunmaktadır. Benzer şekilde ikinci görselde de akrebin 8 ile 9 rakamları arasında olması gerekirken, tam 8 rakamının üzerinde çizildiği görülmektedir. Bu hatayı yapan ise 73 öğrenci tespit edilmiştir. Benzer şekilde, üçüncü görselde akrebin 4 ile 5 rakamları arasında konumlandırılması gerekirken tam olarak 4 rakamının üzerinde konumlandırıldığı (77 öğrenci), dördüncü görselde de akrebin 6 ile 7 rakamları arasına konumlandırılması gerekirken hemen hemen 6 rakamının üzerinde konumlandırıldığı (85 öğrenci) görülmektedir.



Şekil 16. Rakamlarla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanı konumlandırma ile ilgili sıklıkla yapılan hata türleri (Yelkovan ilerlerken, akrebin ilerletilmemesi)

Yine bu bölümle ilgili olarak tespit edilen yaygın hata türlerinden birisi de akrep ve yelkovanın birbirini yerine konumlandırılması ya da akrep ve yelkovanın uzunluklarının doğru ayarlanmamasıdır. Şekil 17'de, bu duruma örnek teşkil eden 3 görsele yer verilmiştir.




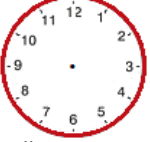
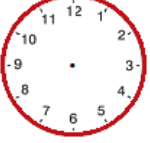
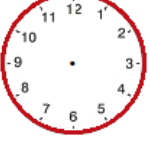
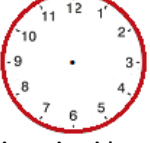
Şekil 17. Rakamlarla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanı konumlandırma ile ilgili sıklıkla yapılan hata türleri

Akrep ve yelkovanı birbirinin yerine konumlandırma / Akrep ve yelkovanın uzunluklarını doğru ayarlayamama

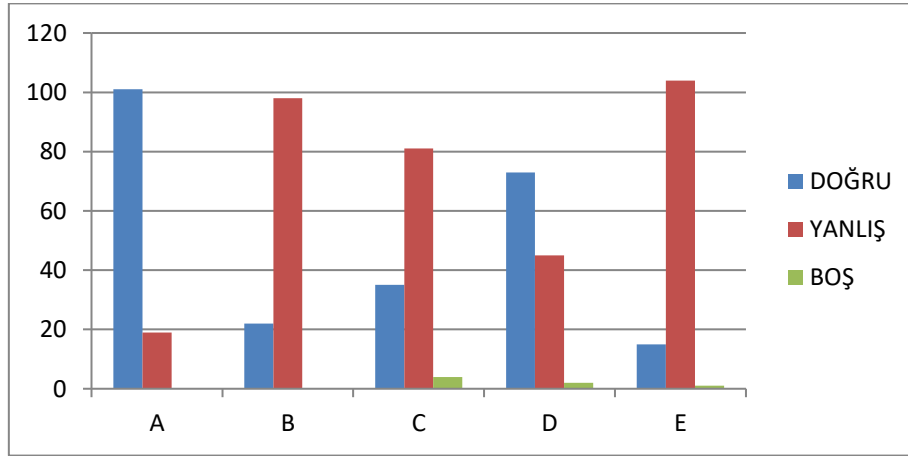
3.4. Yazıyla İfade Edilen Saatlerde Akrep ve Yelkovanı Konumlandırma

Ölçme aracının son maddesinde, “On bir, Üç buçuk, Altıya çeyrek var, Dokuzu beş geçiyor, Yediye yirmi beş var” şeklinde yazıyla ifade edilen 5 adet saat ifadesinin analog saat üzerinde akrep ve yelkovan çizilerek gösterilmesi istenmiştir. Bu bölümde bu maddeyle toplanan verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu maddeye verilen cevaplara ilişkin doğru, yanlış ve boş cevaplara dair frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Yazıyla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanın konumlandırılabilmesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

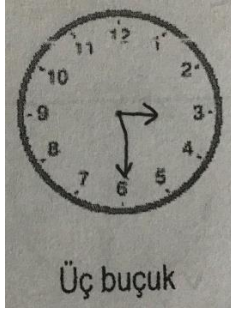
Soru Görseli	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
 On bir	101	%84	19	%16	0	0
 Üç buçuk	22	%18	98	%82	0	0
 Altıya çeyrek var	35	%29	81	%68	4	%3
 Dokuzu beş geçiyor	73	%61	45	%38	2	%1
 Yediye yirmi beş var	15	%13	104	%86	1	%1

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin rakamla ve yazıyla verilen saat ifadelerini analog saat üzerinde gösterme becerileri karşılaştırıldığında (Tablo 4 ve Tablo 5 verileri), öğrencilerin yazıyla verilen ifadeleri analog saat üzerinde ifade etme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 5 verileri kendi içinde değerlendirildiğinde ise en yüksek başarı yüzdesinin tam saat ifadesi için söz konusu olduğu görülmektedir. Normal şartlarda yarım saat kavramı ile ilgili ifadelerde de öğrencilerin başarılı olması beklenmekteydi. Çünkü analog saatte yarım verilen yarım saat ifadelerinin rakamla ya da yazıyla karşılığı istendiğinde genel olarak %50'nin üzerinde bir başarı sergilendiği sonucu elde edilmişti. Ancak gösterilmesi gereken beceri, analog saat üzerinde akrep ve yelkovanın konumlandırılması olduğunda öğrencilerinin başarı düzeyinin düştüğü sonucu elde edilmiştir. Bunun sebebinin saati okuma becerisinin, saat ifadesini oluşturmaktan daha kolay bir beceri olması şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yarım saat ifadesi için yanlış cevap veren öğrencilerin büyük çoğunluğunu yelkovan ilerlerken akrebi iletilemiyormuş gibi çizen öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Diğer taraftan, "Dokuzu beş geçiyor" ifadesini doğru çizen öğrencilerin %61'lik bir orana sahip olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin bu ifadedeki başarı oranları yüksektir. Bu durumun da "Dokuzu beş geçiyor" ifadesinin akrebin çok fazla ilerletilmesine gerek olmayan bir ifade olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü araştırmanın genel sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu analog saat üzerinde çizim gerçekleştirirken yelkovan ilerlediğinde akrebin de bir miktar ilerletilmesi gerektiğini bilmemekte veya bunu görsele uygulayamamaktadır. Tablo 5'teki diğer ifadelerle ilgili sonuçlara bakıldığında ise, öğrencilerin ara saatlerle ilgili akrep ve yelkovanın yerleştirilmesi becerilerinin düzey düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 5'teki verilerin dağılımına dair grafik Şekil 18'de görülmektedir.

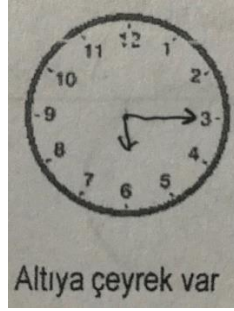


Şekil 18. Yazıyla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanın konumlandırılması ile ilgili istatistiksel veriler

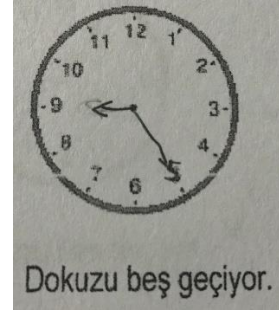
Bu bölümdeki sıklıkla yapılan hata türleri incelendiğinde, bu hata türlerinin bir önceki bölüm olan rakamla ifade edilen saatlerin analog saat üzerinde akrep ve yelkovanın gösterilmesi bölümündeki hata türleri ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Örneğin Şekil 19'da 4 adet görsel verilmiştir ve görsellerin ait oldukları hata türleri belirtilmiştir. İlk görselde yelkovan ilerlerken akrebin ilerletilmemesi hatası söz konusudur ve bu hatayı yapan 85 öğrenci tespit edilmiştir. İkinci görselde öğrencilerin "Geçe" ve "Var" kavramları karıştırdıkları görülmektedir ve bu hatayı yapan 33 öğrenci tespit edilmiştir. Üçüncü görselde de benzer şekilde "Geçe" ve "Var" kavramlarının karıştırıldığı görülmektedir ve bu hatayı yapan 58 öğrenci tespit edilmiştir. Dördüncü görselde, dakika değerinin yelkovanın gösterdiği rakam olarak ifade edilmesi söz konusu olmuş ve bu hatayı yapan 58 öğrenci tespit edilmiştir.



Yelkovan ilerlerken akrebin ilerletilmemesi



"Geçe" ve "Var" kavramlarının karıştırılması



Dakika değerinin yelkovanın gösterdiği rakam olarak ifade edilmesi

Şekil 19. Yazıyla ifade edilen saatlerde akrep ve yelkovanı konumlandırma ile ilgili sıklıkla yapılan hata türleri

Araştırma boyunca en fazla karşılaşılan hatalardan bir tanesi de öğrencilerin akrep ve yelkovan kollarını doğru çizememeleridir. Öğrencilerin büyük oranda, kolları titreterek veya kavisli çizdiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yazıyla verilen saati rakamla ifade ederken daha az zorlandıkları, ama kendilerinden çizmeleri istendiğinde daha fazla hata yaptıkları görülmüştür.

4. Sonuçlar

Araştırmanın bulgular kısmından elde edilen verilere göre öğrencilerin zaman kavramı ile ilgili karşılaştıkları güçlükler, yanlış öğrenmeler; öğleden önce ve öğleden sonra kavramlarının karıştırılması, öğleden önce ve öğleden sonra kavramlarının farkının ayırt edilememesi, "Geçe" ve "Var" kavramlarının ne olduğunun anlamlandırılmaması, "Geçe" ve "Var" kavramlarının karıştırılması, akrebin saati, yelkovanın ise dakikayı gösterdiğinin bilinmemesi ve akrep ve yelkovan kavramlarının karıştırılması, saatin akrep ve yelkovan kollarını konumlandırırken düz çizgi çizme yerine eğri çizilmesi olarak sınıflandırılabilir.

1. bölümde bulunan 4 soruda, öğleden önce ve sonra sorusunda araştırmaya katılan 120 öğrenciden hata yapanların 42 ile 100 öğrenci arasında değişkenlik göstermesi bu konuda öğrencilerin kavram yanlışlığı ve yanlış öğrenmeleri olduğunu göstermektedir. Bu bölümde en fazla yapılan hatalar; akrebe yakın olan sayıya var demesi gerekiyorken o sayıyı geçiyor demeleri, akrebin gösterdiği kolu dakika, yelkovanın gösterdiği kolu saat olarak algılamaları, öğleden önceyi doğru yaparken öğleden sonrayı farklı stratejilerle bulmaya çalışmalarıdır.

2. bölümdeki 5 soruda en fazla yapılan hatalar 1. bölümdekine benzer şekilde "Geçe" ve "Var" kavramlarını karıştırmaları, akrebe yakın olan sayıya var demesi gerekiyorken o sayıyı geçiyor demeleri ve yaklaşılacak rakamı geç diye ifade etmeleri, akrep ve yelkovan kollarının dakikayı mı saati mi gösterdiğini karıştırmaları şeklinde ifade edilebilir.

3. ve 4. bölümdeki 5'er soruda en sık karşılaşılan hatalar ise saat buçuk olduğunda akrebin iki rakamın tam ortasında olması gerektiğini bilmemeleri, 18:45, 04:55 gibi saatlerde akrebi bir sonraki (7 ve 5) rakamlara yaklaşık yapmak yerine tam 6 ve 4'ün üzerine çizmeleri, akrep kolunu dakika; yelkovan kolunu saat gösterecek şekilde çizmeleri, akrep ve yelkovan kollarını çizirken eğri çizmeleri şeklinde ifade edilebilir.

5. Tartışma Ve Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak 3. sınıf öğrencilerinin saatleri anlama ve ifade etme konusunda bazı sorunlar yaşadıkları ve bu konuda çok sayıda öğrencinin kavram yanlışlığı ve yanlış öğrenmeleri olduğu söylenebilir. Tam, yarım ve çeyrek saatlerde hata yapan kişi sayısı daha azken, ara saatlerde (5 geç, 25 var gibi) yanlış yapan öğrenci sayısı artmaktadır. Araştırma bulgularından yola çıkarak "Geçe" kavramının kullanıldığı saatleri daha fazla öğrenci

doğru ifade ederken, “Var” kavramının kullanıldığı saatleri anlamakta zorlandıkları görülmektedir.

Araştırmada rastlanan diğer durumlar şunlardır: Verilen saatin (üç buçuk, 04.55 gibi) akrep ve yelkovan kollarını konumlandırırken çocukların çok zorlandıkları ve çok farklı hata türleri ortaya çıkardıkları yaptıkları görülmektedir. Konumlandırma sırasında en fazla yapılan hatalar; akrep ve yelkovan kollarını karıştırma, saat üzerindeki iki rakam arasında 5 dakika geçtiğini kavrayamama, var saatlerde akrebin yaklaştığı saate var olduğunu kavrayamama örnek olarak söylenebilir.

Saatler konusu soyuttur ve ilkökul çocukları tarafından algılanması zor bir kavramdır. Burny (2012) çalışmasında zaman konusunda ilkökul öğrencilerinin zorlandıklarını ve öğretmenlerin de bu konuyu öğretirken sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Zaman konusunun öğretilmesinin zor olduğunu ve çocukların anlamakta zorlandıklarını Karabulut ve Yıkılmış (2010) da ifade etmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın sonucu bahsedilen çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çünkü bu çalışmada da zaman ölçme konusunda saati söyleme kazanımlarını edinme sürecinde öğrencilerin zorluklar yaşadığı ve bazı yanlış öğrenmelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Earnest, Gonzales ve Plant (2017) tarafından yapılan çalışmada ise çocukların saat ibrelerini saat mekanizması üzerinde konumlandırmaları konusunda yapılmıştır. Bu çalışmada çocuklar ibre kollarını konumlandırırken saat ibresini dakika ibresine göre daha doğru konumlandırmışlardır. Bu durum bu araştırmanın sonuçlarıyla da uyum içerisindedir. Ancak bu çalışmadan farklı olarak çocukların kolları konumlandırma sırasında çok fazla hata yapmadığı ifade edilmektedir. Bu konuda mevcut araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Tüm bölümlerde yapılan bu hatalar genel olarak ele alındığında araştırmanın sonuçları, öğrencilerin belirtilen durumlarla ilgili bazı zorluklar yaşadıkları, yanlış öğrenmelere ve bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermektedir. Zaman ölçme konusu anlatılırken eğitim-öğretim süreçlerinde çalışmada elde edilen bulguların dikkate alınmasının öğrenciler ve öğretmenler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerden planlama yaparken bu yanlış öğrenmelerden kendi sınıf ortamlarında bahsetmelerinin öğrencilerin olası hata türleri ile ilgili farkındalık kazanmaları açısından faydalı olacağı öngörülmektedir.

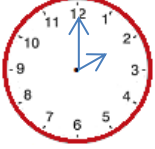
Kaynaklar

- Akuysal, N. (2007). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanlışları. Selçuk Üniversitesi, Yüksek lisans tezi, Konya.
- Altun H. ve Çelik A. (2018). Kesir ve rasyonel sayılar konusu ile ilgili öğrencilerin ilgi ve düşünceleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 7(1).
- Arslan, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara
- Baykul, Y., (2002), *İlköğretimde Matematik Öğretimi 6.-8. sınıflar*. Pegem Yayınları, Ankara
- Burny, E. (2012). Time-related Competences In Primary Education. Ghent University
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research methods: qualitative research and research design according to five approaches* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Earnest, D., Gonzales, A.C., & Plant, A.M. (2017). Time as a measure: Children's positioning the hands of an analog clock. *Manuscript under review*.
- Ersoy, Y. ve Ardahan , H. (2003). “İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-II: tanıya yönelik etkinlikler düzenleme”. *MATDER Dergisi*.
- Ertürk, S., (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan, 1997.
- Kamii, C. ve Russel, K. A. (2012). Elapsed time: why is it so difficult to teach? *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(3), 296- 315.
- Karabulut, A., ve Yıkılmış, A. (2010). Zihinsel engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2).

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi-Çocuk gelişimi ve eğitimi*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *İlkokul matematik öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Önder, A. ve Ceran, E. (2012). "İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine matematik dersinde "açılar" konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1).
- Sucu, Y. (1996), *Yönetsel zamanın etkin kullanılması*. Bolu: El Kitabı.
- Yeşiltaş, N. K. (2007). *John Dewey 'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler öğretimi "*, *sosyal bilgiler eğitimi açısından eğitim klasikleri incelemeleri* (Ed. Bahri Ata ve İkrâm Bağcı), Ankara: Pegem A Yayınları.

EK: ZAMAN ÖLÇME AKADEMİK BAŞARI ÖLÇME ARACI

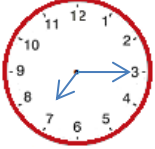
1 - Aşağıdaki saatlerin öğleden önce ve öğleden sonra kaç ifade ettiklerini rakam kullanarak yanlarına yazınız.



Öğleden Önce:
Öğleden Sonra:



Öğleden Önce:
Öğleden Sonra:

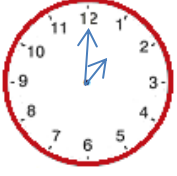


Öğleden Önce:
Öğleden Sonra:

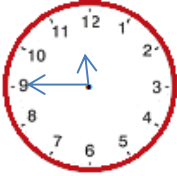


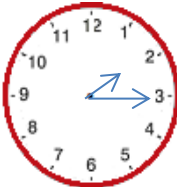
Öğleden Önce:
Öğleden Sonra:

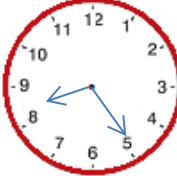
2 - Aşağıdaki saatlerin okunuşlarını yazıyla ifade ediniz.





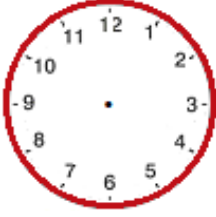








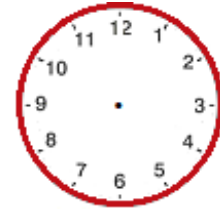
3-Aşağıda verilen rakamla verilen saat ifadelerini, saat görseli üzerine akrep ve yelkovan çizerek belirtelim.



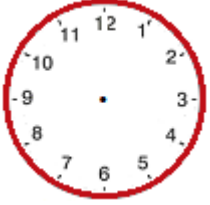
17.00



08.30



18.45

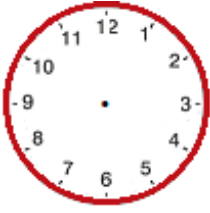


04.55

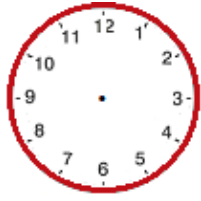


14.25

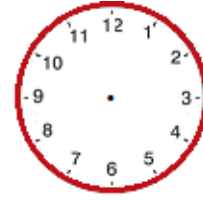
4-Aşağıda verilen yazıyla verilen saat ifadelerini, saat görseli üzerine akrep ve yelkovan çizerek belirtelim.



On bir



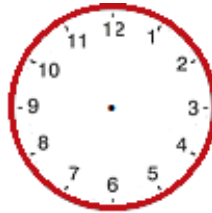
Üç buçuk



Altıya çeyrek var



Dokuzu beş geçiyor.



Yediye yirmi beş var

Görsel Sanatlar Öğretimi Dersi Uygulama Çalışmalarında Estetik Kaygının Giderilmesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve Çalışmalarına Etkisi

The Effect of Eliminating Aesthetical Concerns in Teaching of Visual Arts Courses to Preservice Primary School Teachers' Approaches to Course and Their Works

Mukadder ÖZDEMİR BALAKOĞLU¹, Muhammet Fatih DOĞAN²

Geliş Tarihi/Received: 02/06/2018 | Kabul Tarihi/Accepted: 30/12/2018 | Yayın Tarihi/Published: 15/01/2019

Özet: Bu araştırmanın amacı Görsel Sanatlar Öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen uygulama metodunun, öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve çalışmalarına etkilerini ortaya koymaktır. Geliştirilen metod Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017 - 2018 öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan 34 ve 26 kişilik iki ayrı sınıf öğretmenliği öğrenci grubuna uygulanmıştır. Birinci grup öğrencilerde uygulama çalışmasında estetik kaygıların giderilmesini sağlayan uygulama metodu ile çalışılmış, İkinci grup öğrencilerde ise klasik uygulama metodlarına bağlılıkla ders yürütülmüştür. Uygulanan metodun etkileri öğrencilere sorulan açık uçlu sorularla ortaya koyulmuş ve iki grubun derse karşı tutumu karşılaştırılmıştır. Öğrencilerden alınan verilerden uygulanan metodun olumlu etkisini destekleyen bulgulara varılmıştır. Bu uygulama aracılığı ile öğrencilerin derse karşı tutumları ümit verici düzeyde farklılaşmış, derse ilgileri artmıştır. Ayrıca öğrencilerin sanatsal farkındalık düzeylerinde, duyuşsal algılarında, sanatsal öğrenmelerinde ve hatta bilişsel algılarında gelişme olduğunu doğrulayan bulgular elde edilmiştir. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Uygulama sonucundaki ürünler ve araştırma verilerinden elde edilen bulgular, uygulanan metodun sanat eğitiminin amaçlarını geliştirmede ekonomik bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Uygulanan sanatsal uygulama metodunda oluşturulan öğrenme yaşantılarının sınıf öğretmeni adaylarının mesleki tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği yordandmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Uygulaması, Estetik Kaygı, Sanatsal Öğrenme.

Abstract: The aim of this research is to determine the effects of the method that is applied in Teaching in Visual Arts courses to preservice primary school teachers and developed by researchers, on the students' approaches to the course and their works. The developed method was implemented to two groups of students in Bachelor degree of Primary Teacher Education consisting of 34 and 26 students. The first group was lectured with the method of eliminating aesthetical concerns, whereas the second group was lectured with adherence to classical methods. The effects of the method was observed with open ended questions to compare the approaches of these groups to the lecture. The data compiled from the students support the positive influences of the method to the students' approaches to the course. Through this method students' approach to the lecture was promisingly altered and their attention to the course was increased. Moreover data verified an improvement on students' artistic awareness, affective perception, artistic learning and even their cognitive abilities. This study is an experimental study. The products of the study and the findings derived from research data reveals that the method used is economic in advancing the purposes of art education. It could be said that the learning experiences created by this method of teaching art will have a positive impact on the professional careers of the students.

Keywords: Art Application, Aesthetic Anxiety, Artistic Learning

Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article: Özdemir Balakoğlu, M., Doğan, M. F. (2019). Görsel Sanatlar Öğretimi Dersi Uygulama Çalışmalarında Estetik Kaygının Giderilmesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve Çalışmalarına Etkisi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(1), 27-39.

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, mukadderozdemir@yahoo.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, mfdogan@yildiz.edu.tr

Summary

Introduction

In recent years, new and contemporary approaches in the field of art education have gained importance with new perspectives which deal with art education with its own disciplines and teachable dimension. Artistic learning in this sense is now a learning field where creativity is combined with creativity, which is organized and interpreted. With new orientations, art education expands its boundaries as an area of activities and teachable discipline for recognizing and exploring the many possibilities and possibilities of craftsmanship and talent. For the adoption and expansion of these contemporary approaches, there is a need to develop artistic production practices that reflect new orientations. Thanks to these contemporary tendencies today, it is believed that artistic learning can be done by verbally expressing what it can and can do, which necessitates being objective. As targeted in our artistic education; If we want to educate individuals who understand about arts, who can adopt works and contribute to the culture they are living in this way, there is a need to share researches and findings that contribute to the realization of these goals. This study is limited to evaluating the effect of a method developed and applied for visual arts teaching course on student attitude. The students who are thought to be able to overcome this problem have been focused on the obstacles stemming from their anxieties and attitudes and they have been the basis for the students to get rid of these concerns and to develop positive attitudes. It is aimed that pre-service primary teachers whose work will serve as primary teachers and who will carry out Visual Arts courses in primary schools will reach the desired goals of the education specified in the curriculum of the course. The application includes the expression of thinking through drawing and drawing, picture reading and narration, drawing and drawing, drawing, drawing and drawing, painting, drawing and drawing, drawing techniques in the curriculum.

Method

This study was carried out in the course of Visual Arts Teaching which 3 hours in a week, which was taught in Yildiz Technical University Faculty of Education Primary Teaching undergraduate program in 2017-2018 academic year in the fall semester. During the first and second weeks of the study, the first application was completed in six lesson hours. The third week students were examined together, and the open-ended questions were asked to the students and opinions and thoughts about the study were taken. 34 students attending courses in the first group and 26 students attending courses in the second group participated in the study. The frequency distribution of the responses to the questions and the results of the two groups were compared. The study forms the integrity with the application methods and the questions directed to the students gain meaning depending on the applications. For this reason, it is appropriate to disclose the method properly. To provide this and to narrow the envelope as narrowly as possible, the work is limited to being able to create compositions only with line elements. In later practice sessions, composition was created by applying pastel and watercolor techniques. These artistic production studies have also been taught with different methods that will lead to student concerns. However, other techniques are excluded from the study because they require different questions and techniques. This research is an experimental work. The questions used in the collection of data in the study were developed by the researchers in accordance with the objectives of the course. This research is a case study and has been carried out in the post-implementation descriptive analysis model. Students' responses to the questions were displayed in frequency (f) and percentage tables and descriptive interpretations were made towards the low point of the high point.

Results

The question we asked to learn about the past applications of the students was that 73% of the first group students did not apply even after primary school or even in primary school and 26% answered that they had the latest application in secondary education. 65% of the students in the second group stated that they did not apply after primary school and 34% stated that they were in the practice study. At the beginning of the application period, in the middle, at the end "how you felt yourself" was asked open-ended in order to make sense of the student's own expressions. When the findings are examined; it was seen that there was no significant difference in the students who felt themselves excited at the beginning of the process. Students are also directed to the question "Is your work original, imitation, why?" This question shows that the method we developed for the first group is 100% successful and that the ratio of 75% in the second group Show work also important in both groups. We asked the students "Is the practice of Visual Arts Teaching Course that effect of learning experience?" In the first group, the proportion of students who said that the practice was the effect of learning experiences was 44%, and there were no students saying that there was no effect. In the second group, the rate of students who said that learning was the effect of learning was 19%, and the students who did not have effect was 15%.

Discussion and Conclusion

The method applied from the pre-service primary teachers' answers, from the works they have done and from the way they evaluate them shows that in the course of teaching visual arts, the course is effective and economical in the realization of the objectives and the practical purposes of the course. It is important for each participant to give different and positive answers to the questions directed to the pre-service teachers in the experimental group in order to make the practice special and appropriate for the nature of the art. In addition, the selection of such a method, which is capable of open-ended answers, is considered to be a necessary consequence of the artistic subjectivity. In the study, prospective teachers responded not only to imitations of art but also to the products they showed that they reflected the rhythm and balance of nature. When a general evaluation of the responses of the pre-service teachers was made, it was observed that the participants looked at the artistic application studies with a different perspective and there was a sensitivity increase to see them apart from the reflective approach. When a general evaluation of the responses of the prospective teachers was made, it was observed that the participants looked at the artistic application studies with a different perspective and there was a sensitivity increase to see them apart from the reflective approach. From the findings of the research as a result of the application, it is seen that the participants think that the study is useful for the pre-service teachers. From the findings of the research as a result of the application, it is seen that the participants think that the study is useful for the teacher candidates. As a result, it can be said that the activities of pre-service teachers about artistic practice will have positive effects on their professional lives.

1. Giriş

Son yıllarda sanat öğretimi alanında yeni ve çağdaş yaklaşımlar sanat eğitimini kendi disiplinleri olan ve öğretilbilir boyutta ele alan yeni bakış açıları ile önem kazanmaktadır. Bu yönüyle sanatsal öğrenme, artık yetenekten çok düşüncenin organize edilip yorumlandığı, yaratıcılık ile birleştiği bir öğrenme alanıdır. Yeni yönelimlerle sanat eğitimi, ustalık beceri ve yetenekten çok malzemeyi ve imkânları tanıma ve keşfetmeye dönük etkinlikler ve öğretilbilir bir disiplin alanı olarak sınırlarını genişletmektedir. Bu çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ve yaygınlaşması için, yeni yönelimleri yansıtan sanatsal üretim uygulamalarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Günümüzdeki bu çağdaş eğilimler sayesinde, sanatsal öğrenmenin yapabilme ve yaptığını sözel olarak da ifade edebilme ile gerçekleştirebileceğine inanılmakta bu da nesnel olmayı zorunlu kılmaktadır. Sanatsal eğitimimizde hedeflendiği gibi; sanattan anlayan, eser alımlayabilen ve bu yolla yaşadığı kültüre katkı yapan bireyler yetiştirmek istiyorsak, bu hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayacak araştırmalara ve bulguların paylaşılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışma görsel sanatlar öğretimi dersi için geliştirilen ve uygulanan bir metodun öğrenci tutumuna etkilerini değerlendirme ile sınırlıdır. Bu metod ile aşılabileceğini düşünülen öğrenci kaygı ve tutumlarından kaynaklı engeller üzerinde durulmuş, öğrencilerin bu kaygılarından kurtulması ve olumlu tutum geliştirmesini sağlamak çalışmanın temelini oluşturmuştur.

Bu engellerin başında öğrencilerin sanatla ilgili inanç ve tutumları ile ilkesel sorunlar gelmektedir. İlkesel sorunlar; yeteneğin ön plana çıkarılması, öğretimin yalnız yeteneklilere özgü olması gerektiği gibi yaygın kanılardan oluşmaktadır (Kırıçoğlu, 2002:3). Bu yaygın kanılar, geleneksel beklentiye uygun (yani gerçeğe yakın, yansıtmacı) anlayışta resim yapabilme gereğine inancı beslemekte ve kaygı oluşturmaktadır. Öğrencilerin tutumları inançlarıyla ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bu yüksek ve gereksiz beklenti nedeniyle öğrenci dersi kendinden uzak ve öğrenilemez görmektedir. Sanat eğitimi öncelikle anlamayı ve inanmayı gerektirmektedir. Pajares inançların doğrudan gözlenemeyeceğini, bunların insanların söylediklerinden, niyetlerinden ve yaptıklarından çıkarılabileceğini belirtmektedir (Bıkmaz, 2002:200). Bu nedenle duyuşsal alanda gerçekleşen sanatsal öğrenme ile ilgili değerlendirme öğrencilerin gerçekleştirdikleri uygulamaların sonuçlarından ve araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulmuştur.

Duyuşsal öğretme stratejileri öğrenmede duyuşsal ve güdüsel engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir (Senemoğlu,1997:574). Sınıf öğretmeni adaylarının sanatsal uygulamaları yeteneğe bağlı görmelerinden dolayı olumsuz tepkide bulunma eğilimlerinin bulunduğu uygulamanın başında gözlenmiş uygulama sürecinde yetenekle ilgili bu olumsuz inanç ve tutumları giderilmek ve dersin hedeflerini gerçekleştirmek çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın sınıf öğretmeni olarak görev yapacak ve ilkokullarda Görsel Sanatlar derslerini yürütecek olan sınıf öğretmeni adaylarının, dersin öğretim programında belirlenen eğitimin istenen hedeflerine ulaşması amaçlanmıştır. Uygulama, ilgili öğretim programında yer alan zihinsel ve duygusal açılardan görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, eğitimdeki yeri ve önemi, estetik duygu ve becerilerin geliştirilmesi, çizim yoluyla görsel işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, resim çizme ve çizim yoluyla düşüncenin ifadesi, resim okuma ve anlatma, resim çizme tekniklerinin ders öğretim programına aktarılması hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın hedefleri arasında ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının eğitiminde ileriye dönük olarak, öğretimde sanat uygulamalarının anlam ve amacı, uygulamanın birey için önemi, uygulama sürecinin önemi, uygulama ve sanat alanıyla öğrenmenin gerçekleşmesi, sanatın

elemanlarını etkili kullanabilme ve bir yöntem bilincinin kazandırılması ve bu yolla yeteneğe dair ön yargıların yıkılması yer almaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında 2017-2018 öğretim yılında, güz yarıyılında haftada 3 saat olarak işlenen Görsel Sanatlar Öğretimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci ve ikinci haftasında altı ders saatinde ilk uygulama tamamlanmış üçüncü hafta öğrencilerle birlikte çıktılar incelenmiş ve öğrencilere açık uçlu sorular sorularak yöneltilerek çalışma ile ilgili görüş ve düşünceleri alınmıştır. Çalışmaya birinci grupta derse devam eden 34 öğrenci ve ikinci grupta derse devam eden 26 öğrenci katılmıştır. Sorulara verilen yanıtların frekans dağılımı ile iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır.

Çalışma, uygulama yöntemleriyle bütünlük oluşturmakta ve öğrencilere yöneltilen sorular uygulamalara bağlı olarak anlam kazanmaktadır. Bu nedenle yöntemin uygulanabilmesi için gereğince açıklanması uygun görülmektedir. Bunu sağlayabilmek ve konuyu mümkün olduğunca daraltmak için çalışma sadece, çizgi elemanı ile kompozisyon oluşturabilme şeklinde sınırlanmıştır. Daha sonraki uygulama seanslarında pastel boya ve sulu boya teknikleri uygulanarak kompozisyon oluşturulmuştur. Bu sanatsal üretim çalışmalarında da öğrencilerin kaygılarını giderecek farklı metotlarla ders yürütülmüştür. Ancak diğer teknikler farklı soruları ve teknikleri gerektirdiğinden çalışmanın dışında tutulmuştur.

Bu çalışmada Görsel Sanatlar Öğretimi ile sınırlı olarak çözüm aranan sorular şunlardır:

1. Öğrenciler nasıl görüyor?
2. Görme biçimleri nasıl geliştirilir?
3. Uygulama çalışmaları görme biçimleri ile nasıl ilişkilendirilir?
4. Öğrencilerin, resim yapmanın doğanın reel yansıması değil, ritmini yansıttığı algısını kazanıp kazanmadığını nasıl ölçebiliriz?

2.1. Konunun Seçimi ve Çalışmanın Aşamaları

2.1.1 Birinci Grup İçin Uygulama Konusu Seçimi ve Çalışmanın Gelişimi

Birinci gruptaki öğrencilere belli bir konu verilmemiştir. Sadece resim kağıtlarının üzerinde, o anda dinledikleri müzik ritminde çizgi çalışmaları yapmaları istenmiş; kalemi bilekten, dirsekten, omuzdan hareket ettirerek, ritim etkisindeki kalemle oluşturulan çizgilerin bir şeye benzetme amacını taşımadığı salık verilerek, estetik kaygı yerine keşfetmeye dönük teknik telkinler yapılmıştır. Bu yönlendirmeye, öğrencilere, yaptıkları uygulamanın duyuşsal yönünü ve ritim duygusunu öğrencilerin keşfetmesini sağlayacak ortamı oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışma kağıdında kendilerini tatmin eden örüntü oluşana kadar çalışmaya devam etmeleri sağlanmıştır. Burada öğrencilerde, resim yapmanın doğanın reel yansımasını değil, ritmini yansıttığı ile ilgili yaşantı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çizgiler ile yapılan örüntüler tamamlandığında, öğrencilerin görme biçimleri nasıl geliştirilir? Anahtar sorumuzun öğrenme yaşantısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunu sağlayabilmek için, görsel algılarını geliştirebilecek, sanatın ilkeleri ile ilgili şu sorular sorulmuş

- Hangi çalışmada açık-koyu, ince-kalın, yukarı-aşağı, büyük-küçük, organik-geometrik farklılıklar dikkati çekmektedir ve etkili şekilde kullanılmıştır?
- Hangi çalışma gözünüze daha etkili ve bütün görünmektedir, neden?
- Hangi çalışmaya uzun süre bakma ihtiyacı hissediyorsunuz (bakmak istiyorsunuz, gözünüzü alamıyorsunuz), bunun sebebi sizce nedir?

Bu sorularla öğrencilere problemin; bildik tanıdık biçimler yaratmak değil, sanatın elemanlarını etkili biçimde kullanmak olduğu, bunların bir şeye benzetmek dışında da anlamları olduğu öğrenme yaşantısıyla vurgulanmaya çalışılmış, benzetme ile ilgili estetik kaygılardan tamamen uzaklaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler "Uygulama çalışmaları görme biçimleri ile

nasıl ilişkilendirilir?" sorusunun cevabını bulmak için de yaptıkları örüntüye dikkatle bakmalarını ve neye benzediklerini bulmaları için yönlendirilmiş, bu noktada da çocukken izledikleri bulutların içinde hangi görüntüleri yakaladıkları sorulmuş, öğrenciler bunu coşkuyla anlatmıştır. Aynı şeyin günlük hayatta organik her oluşumda görülebileceği üzerinde durularak; fraktal yarıklar, su sızıntısı, çatlamış topraktaki ve bulutlardaki soyut oluşumlar ve tipik örneği kahve falı gibi ekspresif (istediğimiz şeye benzetebileceğimiz) örnekler çoğaltılmıştır. Bu örneklerden hareketle kendilerinin yapmış oldukları çizgi çalışmasındaki örüntülerin de bildik tanıdık nesnelere veya görünümlere dönüştürebilecekleriyle ilgili yönlendirme yapılmıştır. Böylece her öğrenci kendi görme biçimini yansıtan kendi kompozisyonunu oluşturmuştur. Burada da öğrenciler nasıl görüyor sorumuzun uygulama yaşantısını gerçekleştirmek istenmiştir. Bu aşamada kontrol altına aldıkları soyut çizgileri dönüştürürken öğrenciler yönlendirilmiş, bulguların birbiri ile ilişkili ve yan yana anlamlı olmaları gereği hatırlatılmıştır. Örneğin; ayrı ayrı göz, burun, kulak gibi ayrı ayrı bulguların anlamlı bir kompozisyon oluşturamayacağı, uzuvları portre ile bir araya getirilerek bütünleşebileceği veya uzakta bir nesne yaparsak, öndeki nesnelerin daha küçük değil, arkadakinden daha büyük olması gerektiği gibi yanılısma ile ilgili hatırlatmalar yapılmış, görme biçimlerine göre konularında serbest bırakılmışlardır. Böylece öğrencilerin kendi kompozisyonlarını oluşturdukları ve görme biçimlerini kullanarak kompozisyon oluşturabildikleri görülmüştür.

2.1.2. İkinci Grup İçin Uygulama Konusu Seçimi ve Çalışmanın Gelişimi

İkinci grup öğrencilere çizgi çalışmasına uygunluğu gerçekleştirmek ve bütünlüğü sağlayabilmek için siyah-beyaz fotokopileri alınmış çok küçük (2x2 cm) görsel parçalar kesilerek dağıtılmıştır. Seçtikleri bu küçük parçaları resim kâğıtlarına yapıştırarak hayal güçleri ile tamamlamaları ve bundan hareket ederek çizgi elemanı ile kompozisyon oluşturmaları istenmiştir. Böylece ikinci grup küçük bir parçadan, birinci grup ise elinde hiçbir şey olmadan kendi oluşturduğu soyut örüntülerden yola çıkarak kompozisyon oluşturmuştur. İkinci grup öğrencilerin çalışma metodu da dersin amaçlarına uygun olarak planlanmış ve uygulama ile ilgili güdülemeler yapılmış, öğrenciler cesaretlendirilmiştir.

Çalışmalar tamamlandığında birinci gruba; hangi çalışmada örüntü sağlanmış, hangi çalışmada sanatın elemanları etkili kullanılmış, gibi sorular sorulmaya çalışılmış, ancak birinci grupta sorulara gösterilen ilgi, ikinci grupta aynı şekilde gerçekleşmemiştir. Bu gruptaki öğrenciler; klasik uygulama çalışmalarında olduğu gibi, konuyu tamamlama kaygısı ile sanatın elemanlarına değil yaptıkları temaya ve resimde ne olduğuna, neye benzediğine odaklanmış ve bir şeye benzetme kaygısında oldukları görülmüştür.

Öğrenme yaşantıları yoluyla, öğrencilerin uygulama olayına karşı olumlu davranış geliştirme eğilimi ve duygu düşünce bütünleşmesini gerçekleştirebilmek için, uygulama süresince öğrenci merkezde tutularak çizmeyi öğrenmesi değil, keşfetmesi yönünde çaba harcanmıştır. Her iki grubun da uygulama süresince coşkuyla katılım yaptığı ve çalışmayı sürdürdüğü görülmüş, aralarındaki farklı kazanımların belirlenmesi için, her iki gruba geliştirilen aynı açık uçlu sorular sorulmuştur. Cevapların değerlendirilmesinden sonra varılmaya çalışılmış ve bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan sorular araştırmacılar tarafından dersin hedeflerine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu araştırma bir durum incelemesi niteliğinde olup, uygulama sonrası betimsel analiz modeli içinde yürütülmüştür. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar frekans (f) ve yüzde tabloları halinde sergilenerek yüksek puandan düşük puana doğru betimsel yorumları yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere ilk olarak uygulama ile ilgili önceki deneyimlerinin olup olmadığı sorularak derse ne kadar yakın oldukları anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu boyutun bulguları aşağıdaki gibidir.

3.1. Uygulama ile İlgili Olarak Öğrencilerin Önceki Deneyimleri

Öğrencilere ilk olarak “Daha önce uygulama çalışmasında buldunuz mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde tabloları

	1. Grup		2. Grup	
	f	%	f	%
Daha önce uygulama çalışmasında bulunmayan	25	73	17	65
Daha önce uygulama çalışmasında bulunan	9	26	9	34

Öğrencilerin uygulama geçmişini öğrenme amacıyla sorduğumuz soruya birinci grup öğrencilerin %73’ü ilkokuldan sonra, hatta ilkokulda bile hiç uygulama yapmadıklarını, %26’sı en son ortaöğretimde uygulama çalışmasında buldukları yanıtını vermiştir. İkinci gruptaki öğrencilerin %65’i ilkokuldan sonra uygulama yapmadıklarını, %34’ü uygulama çalışmasında bulunduğunu belirtmiştir. Bu oranlar bizde sanat eğitiminin önemsenmediği, önemli ve gerekli görülmediği düşüncesini oluşturmaktadır. Oysa her ders insanın bir açığını kapatmak için vardır.

Bu oranlarla hem nicel, hem de nitel olarak, sanatsal üretim uygulamalarının yeterli düzeyde olmaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu tablodaki veriler öğrencilerin açıklarını kapatacak ve dersin hedeflerini gerçekleştirecek güvenilir ve ekonomik yöntemlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

3.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki Duygu ve Düşünceleri

Bu aşamada öğrencilere “Uygulama yaparken kendinizi nasıl hissettiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde tabloları

	1.Grup Çizgi Çalışması yapanlar		2.Grup Tamamlama Çalışması yapanlar	
	f	%	f	%
Uygulamanın başında				
Heyecanlı	6	17	5	19
Korku-kaygı- umutsuzluk	4	11	14	53
Rahat	4	11	-	-
Meraklı	4	11	-	-
Mutlu	3	8	-	-
Endişeli	3	8	4	15
Özgür	3	8	-	-
Şaşkın-Karışık	3	8	-	-
Karamsar	2	5	3	11
Yetersiz	-	-	1	3
Kararsız	-	-	1	3
Düşünceli	-	-	1	3
Umutsuz	-	-	1	3
Çalışmanın Ortasında				
Kendime inancım ve hâkimiyetim arttı	6	17	-	-

Rahatladım	4	11	-	-
Geliştiğimi hissettim, daha iyi görüyordum	4	11	-	-
Keyifliydim, zevk aldım	4	11	7	26
Heyecanlandım	2	5	-	-
Anamlı buldum	1	2	-	-
Gurur duydum	1	2	-	-
Çok mutlu oldum	1	2	-	-
Güven duydum	1	2	-	-
Gergin ve kararsızdım	-	-	9	34
Kendimi yetersiz hissettim	-	-	5	19
Sonunda				
Sevinç-Güven	20	58	10	38
Mutlu ve Başarılı	13	38	8	30
Keyifli ve zevkli	4	11	1	3
Güvenim Arttı	5	14	5	19
Rahatlamış, arınmış, huzurlu	3	8	-	-
Kendimi keşfettim	1	4	4	15
Üzüldüm-moralim bozuldu	2	5	2	7

Uygulama sürecinin başında, ortasında, sonunda kendinizi nasıl hissettiniz sorusu öğrencilerin kendi ifadelerini anlamlandırmak amacıyla açık uçlu sorulmuştur. Bulgular incelendiğinde; sürecin başında kendini heyecanlı hisseden öğrencilerde anlamlı fark olmadığı ancak ikinci gruptaki öğrencilerin %15 oranında endişeli hissetmesi, %53 oranında korku-kaygı-umutsuzluk hissetmesi yüksek bir orandır. Metot farklılığını göz önüne alarak, bu oranın yüksek olmasının sebebinin gerçekçi çizimler yapma kaygısından yani estetik kaygıdan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Aynı şekilde bu grupta hiç kimsenin kendini rahat, mutlu ve meraklı görmediğini anlıyoruz. Yine bu grupta hiç bir öğrencinin kendini özgür hissetmediğini, %11'inin kendini karamsar hissettiğini görüyoruz. Yetersiz, kararsız, düşünceli, umutsuz olan kişilerin toplamının 4 olduğunu ve bunun frekans dağılımının %11 olduğu da göz önüne alınırsa, birinci gruptaki öğrencilerin çalışmaya biraz daha uyumlu başladığını söyleyebiliriz, ancak burada çok büyük bir fark görülmemektedir.

Çalışmanın ortasına geldiğimizde ikinci grubun, birinci gruba göre iki katı oranda daha çok keyif aldığını anlıyoruz. Bunun sebebinin ellerindeki küçük parçayı tamamlayabileceklerine olan güvenleri olabilir. Diğer yandan, öğrencilerin keyifli bulması için tutumlarında farklılık olması gereği de olmayabilir. Ancak birinci gruptaki öğrencilerin konusuz ve temasız çalışmayla çözecekleri problemi kendilerinin oluşturmuş olmaları ve aralarında heyecanlı, anlamlı, gururlu, mutlu olanların olması, inancım ve hâkimiyetim arttı demeleri derse karşı tutumlarında olumlu anlamda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık ikinci grupta %34 oranında gergin ve karamsar olan öğrenci ile birlikte %34 oranında da endişeli öğrencilerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %19'unun ise kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür.

Çalışma sürecinin ortasında, öğrencilerden aldığımız cevapların frekans dağılımları, birinci gruptakilerin daha verimli uygulama yaptıklarına inandıklarını göstermektedir.

Çalışmanın sonunda neler hissettiklerine baktığımızda; öğrencilerin sevinç ve güven duygusu hissetme oranının birinci grupta %58, ikinci grupta %38 olduğu, birinci grupta %38 olan mutlu ve başarılı hissetme oranının ikinci grupta %30 olduğu, kendini keyifli hissedenlerin birinci grupta %11 iken, ikinci grupta %3 olduğu, birinci grupta %8'i rahatlamış, huzurlu, arınmış hissederken, ikinci grupta kimsenin bunu hissetmemesi gibi değerler birinci metodun öğrenci tutumlarının değişmesi ve gelişmesinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Güvenim arttı, kendimi keşfettim diyen öğrencilerin yüzde oranlarının, ikinci grupta daha çok olması da

beklentiye uygun çalışma metotlarının da öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir.

2. tabloya bütün olarak baktığımızda verilen cevaplardan, birinci gruptaki öğrencilerin, çalışmanın ortasındaki ve sonundaki duygularının olumlu tutum değişikliğine zemin oluşturduğunu ve dersin hedeflerine dönük çizgi çalışması ile uygulanan metodun daha etkili olduğunu söyleyebiliriz.

3.3. Öğrencilerin Uygulamadan Sonraki Duygu ve Düşünceleri

Öğrencilere “Sizce çalışmanız özgün mü, taklit mi, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde tabloları

	1. Grup		2. Grup	
	f	%	f	%
Özgün	34	100	19	73
Sadece kendi iç dünyanın ürünü	4	11	-	-
Hiçbir yere bakmadım	5	14	-	-
Ben kendim yaptım	4	11	-	-
Hiçbir kurala uymuyor özgün	2	5	-	-
Kendi hayal gücümün ürünü	3	8	-	-
Hayal gücümle tamamladım	-	-	2	7
Çevremdekiler farklı olduğunu söylüyor	-	-	1	3
Küçük parçayı ben geliştirdim	-	-	1	3
Özgün değil	-	-	5	19
Fikir bana ait değil	-	-	1	3
Taklide dayalı internete baktım	-	-	1	3
Var olan parçadan gittim, özgün değil	-	-	1	3

Bu soruyla öğrencilerin sanatsal üretimi özgün eserle ilişkilendirebilme ile ilgili algılarını ölçmek amaçlanmıştır. Sanat eğitiminin en çok zorlandığı; realist olan, gerçeğe benzeyen, öğrenilmiş şeylere olan hayranlığı yıkarak, keşfetmeye dönük bakış açısı geliştirebilmektir. Bu açıdan bakıldığında birinci grup için geliştirdiğimiz metodun %100 başarılı olduğunu, ikinci grupta bu oranın %75 olması da çalışmanın her iki grupta da önemle ele alındığını ve dersin amacına ulaştığını göstermektedir. İkinci grupta %19 oranında çalışmalarının özgün olmadığını düşünen öğrenci olması, bunun sebeplerinin; internete baktım, var olan parçadan yaptım, fikir bana ait değil gibi çeşitli gerekçeler sıralamaları, küçük bir parçayı kullanmalarının alıntı fikrini oluşturduğunu, öğrencilerin kendi oluşturdukları kompozisyonları yapabilmeyi tercih ettiğini ve buna önem verdiğini ifade etmektedir.

Tablo3’ün genel değerlendirmesi için, dersin amacına ulaşmasında geliştirdiğimiz metotla çalışan birinci grubun belli bir oranla daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

3.4. Öğrencilerin Uygulama Sonrası “Yaratıcılık” ile İlgili Duygu ve Düşünceleri

Öğrencilere “Size göre çalışmanız yaratıcı mıydı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde tabloları

	1. Grup		2. Grup	
	f	%	f	%
Çalışmam yaratıcıydı	26	76	16	57
Yaratıcı değildi	-	-	6	23

Birinci grupta geliştirdiğimiz uygulama metodu doğrultusunda çalışan öğrenciler %76 oranında çalışmasını yaratıcı bulmakta, ikinci grupta tamamlama çalışması yapanlarda bu oran %57'ye düşmekte ve ayrıca %23 oranında çalışmasını yaratıcı bulmayan öğrenci bulunmaktadır. Bu yüzde oranları da geliştirdiğimiz ve birinci grupta uyguladığımız çalışma metodunun öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde de etkili olduğunu göstermektedir.

3.5. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası “Kazanımlar” ile İlgili Düşünceleri

Öğrencilere “Görsel Sanatlar Öğretimi Dersindeki uygulamanın öğrenme yaşantınıza etkisi oldu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde tabloları

	1. Grup		2. Grup	
	f	%	f	%
Etkisi oldu	15	44	5	19
Etkisi olmadı	-	-	4	15
Farklı bakış açısı kazandım	1	4	1	3
Resimde önemli olanın güzel değil, özgün olması gerektiğini öğrendim	1	4	-	-
Artık çocukların resimlerini daha iyi anladığımı fark ettim	1	4	-	-
Resmin çizgi elemanına hâkim oldum, çizginin gücünü öğrendim	1	4	-	-
Bakmadan çizebilme fikrim oluştu	1	4	-	-
Hayal gücüm zenginleşti	1	4	1	3
Kendimi daha kültürlü hissediyorum	1	4	-	-
Her beğendiğime sanatsal diyordum, sanat ürünü taklit değilmiş	1	4	-	-
Bana çok şey kattı	1	4	-	-
Tabi oldu, hem kendi çalışmamdan, hem de arkadaşlarımdan farklı bakış açıları kazandım	1	4	-	-
Hem okul deneyiminde hem işimde hem de özel hayatımda işime yaradı	1	4	-	-
Çevreye ve nesnelere bakış açım değişti	1	4	2	7
Artık resim konusunda çok yetersiz değilim	1	4	-	-
Sanatın ilkelerini incelemeyi öğrendim	1	4	-	-
Günlük hayatta resmin elemanlarını görür oldum	1	4	-	-
Çocuklara en iyi şekilde öğretmeyi hedefledim	1	4	-	-
Sanatın ruhunu anlamaya başladım	1	4	-	-
Açık koyu değerlerin anlamını gördüm	1	4	-	-
Yorum kabiliyetim gelişti, cesur ve yaratıcı olmayı öğrendim	2	5	-	-
Yorumlamalardan çok şey öğrendim	2	5	-	-
Estetik bakış açısı geliştirdim, tekdüzelikten kurtuldum	2	5	-	-

Keşfetmeyi öğrendim	-	-	1	3
Özgüvenim arttı	-	-	1	3
Tamamlama çalışmasını yapabildim	-	-	3	11
Yaparken düşündüm	-	-	1	3
Öğrencilerimin ruhlarına dokunacağım	-	-	1	3
Önyargım gitti	-	-	1	3
Perspektifi öğrendim	-	-	1	3
Fikirlerimi kullandım	-	-	1	3
Çalışmaya müdahale edilmemesi gerektiğini öğrendim	-	-	2	7
Yapabilme inancı kazandım	-	-	1	3

Birinci grupta uygulamanın öğrenme yaşantımıza etkisi oldu diyen öğrencilerin oranı %44 olup, etkisi olmadı diyen hiçbir öğrenci yoktur. Bu gruptaki öğrencilerin önemli olanın güzel değil, özgün olması gerektiğini öğrendim; artık çocukların resimlerini daha iyi anladığımı fark ettim; her beğendiğime sanatsal diyordum, sanat ürünü taklit değilmiş; kendimi daha kültürlü hissediyordum; hem deneyim okulunda, hem işimde, hem de özel hayatımda işime yaradı; çevreye ve nesnelere bakışım değişti; artık resim konusunda çok yetersiz değilim şeklindeki ifadeleri uygulamanın bu öğrenciler için ne kadar etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir. Tek tek öğrencilerin kazanımlarını kendi cümleleri ile ifade edebilmeleri, farkındalıklarının ne kadar geliştiğinin de önemli bir ifadesidir.

İkinci grupta öğrenme yaşantısına etkisi oldu diyen öğrencilerin oranı %19 olup, %11 oranında tamamlama çalışmasını yapabildim ifadesi ile bir şey yapabilmemenin tek amaç olduğu bunun da kaygının artmasına ve hedefin daralmasına sebep olmuş olacağı muhtemeldir. %7 oranında çalışmaya müdahale edilmemesini öğrendim ifadesi öğrencinin kendi öz çıkarımı olup araştırmamızla ilgisi olmayan önemli bir kazanımdır. İkinci grupta uygulamanın öğrenme yaşantısına etkisi olmadı diyenlerin oranı da %15 olmuştur. Birinci grupta etkisi olmadı diyen öğrenci bulunmadığı düşünülürse uyguladığımız metodun dersimizin amacını gerçekleştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.6. Öğrencilerin Uygulama ile Kazandıkları Bilişsel Kazanımları

Öğrencilere “çalışmanızda hangi sanat elemanlarını kullanarak, hangi ilkeleri oluşturduğunuzu çalışmanıza bakarak yazınız” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 6. Soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde tabloları

	1. Grup		2. Grup	
	f	%	f	%
Elemanlar				
Çizgi	22	64	18	69
Nokta	1	2	8	30
Form	1	2	4	15
Desen	1	2	-	-
Şekil	4	11	9	34
Örüntü	4	11	6	23
Doku	-	-	2	7
İlkeler				
Zıtlık	14	41	5	19
Vurgu	14	41	12	46
Ritim	5	14	8	30

Birlik-bütünlük	6	17	2	7
Uyum	1	2	-	-
Kompozisyon	4	11	-	-
Denge	2	5	1	3
Hareket	-	-	6	23
Oran-Orantı	2	5	1	3
Hareket	-	-	6	23
Bilmiyorum	-	-	1	3
Işık-gölge	-	-	5	19

Sanatın elemanlarını tanıma, terminoloji olarak da kullanabilme, ilkelerini çalışma üzerinde oluşturma ve gösterebilme her iki grup tarafından az hata ile anlaşılmiş anlamlı bir fark görülmemiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma iki haftada, haftalık üç ders saati ile gerçekleştirilen uygulamaların üçüncü haftada katılımcılara yöneltilen açık uçlu soruların değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar ve frekans dağılımları tablolarla gösterilmiş ve veriler yorumlanmıştır. Çalışmaların verileri altı tabloda toplanmıştır. İlk tablo metotla doğrudan ilgisi olmamakla beraber çalışmada ve tüm sanat eğitiminde göz önüne alınması gereken bir durum tespitini ortaya koymaktadır. İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci tablolardaki frekans dağılımları uygulanan metodun etkili olduğunu göstermektedir.

Bireylerin sanat alanında duyuşsal algıları ile ilgili değişim ve gelişmelerini ölçmek bilişsel bir durum tespiti ortaya koymadığından, ancak bireylerin yaptıkları ve tutumları ile ölçülebilmektedir. Tutumları da söyledikleri ve yaptıklarıyla ilişkilidir. Bu nedenle çalışma öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar ile söylemlerini anlamlandırmaya çalışma ve bunu yaptıkları ürünler ile destekleme aşamalarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının yanıtlarından, yaptıkları çalışmalardan ve onları değerlendirme biçimlerinden uygulanan metodun görsel sanatlar öğretimi dersinde, dersin hedeflerinin ve uygulama amaçlarını gerçekleşmesinde etkili ve ekonomik olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına yöneltilen sorulara her katılımcının birbirinden ayrı ve olumlu cevaplar vermiş olması, uygulamanın sanatın doğasına uygun olarak özelleşmesi ve anlam kazanması açısından önemlidir. Ayrıca açık uçlu cevaplar edinilebilen böyle bir metodun seçilmiş olması, sanatın öznelliğinin zorunlu bir sonucu olarak düşünülmektedir. Çalışmada öğretmen adayları sanatın taklit değil, doğanın ritim ve dengesini yansıttığı konusunda ortaya koydukları ürünlerle de cevap vermişlerdir.

Bu çalışmada kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar öğretmenlerin neyi nasıl öğretecekleri ile ilgili bir yaklaşım ortaya koymak yerine sınıf öğretmeni adaylarının sanatın zengin evrenine girmelerine de olanak vermektedir. Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde bir eğitimde küçük çocukların düzeyinde çalışmalar yapmaları sanatı ve doğasını anlamaktan uzak bir tutum oluşturmaktadır. Eğitim açısından resim yapmak doğanın insana verdiği bir anlatım aracı, yaşanması ve tanınması gereken bir öğrenme yaşantısıdır. Reçeteleri olan yöntemler bütünü değildir. Keşfedilerek bulunan, bireydeki bir değerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarına, gelecekteki öğrencileri ile yapacakları çalışmaların minyatürünü yaptırmak gibi yaklaşımlar eğitim ve sanat dışıdır.

Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, katılımcıların sanatsal uygulama çalışmalarına farklı bir gözle baktıkları ve yansıtmacı anlayış dışında görmeye ilişkin bir duyarlılık artışı olduğu gözlenmiştir.

Uygulama sonucundaki araştırma bulgularından katılımcıların, çalışmanın öğretmen adaylarına faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu durumda birey bir tutumu, kendisine psikolojik işlev ya da yarar sağladığında seçtiğinden sınıf öğretmeni adaylarının

sanatsal uygulama ile ilgili çalışmalarının meslek yaşantılarında olumlu etkiler yapacağı söylenebilir.

Kaynaklar

Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği eğitim bilimleri ve uygulama, II, Ankara.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Student Opinions on Efficacy-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching: A Phenomenological Study*

Mustafa YEŞİLYURT¹, Mustafa EROL²

Received: 05/10/2018 | Accepted: 03/01/2019 | Published: 15/01/2019

Abstract: The aim of the study is to examine the thoughts of teacher candidates on Science and Technology Teaching based on effectiveness. For this purpose, data were obtained by using qualitative research methods. The research was conducted from qualitative research patterns in the phenomenology pattern. In the 2017-2018 academic year, an easily accessible sampling method was used in the research conducted at a State University in Istanbul. In this study, ten students were interviewed by using semi-structured interview forms and data were obtained within the limitations of these Interview Questions. In the semi-structured interview form, questions were applied as pilot practice with the participation of two students and the understanding of the questions was tested. The data collected was analyzed by content analysis and the students' perceptions about activity based learning were determined. As a result of the analyses, it was determined that the learning approach with an activity-based approach affects the thoughts of teacher candidates in a positive way. Based on the findings obtained, it can be said that activity-based learning in Science and Technology Teaching increases the effectiveness of teaching.

Keywords: Activity Based Learning, Science and Technology Teaching Course, Teacher Candidates

To Cite This Article: Yeşilyurt, M., Erol, M. (2019). Student Opinions on Efficacy-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching: A Phenomenological Study. *Journal of Primary Education*, 1(1), 40-47.

* This study was presented as an oral presentation at the International Basic Education Congress (UTEK).

¹ Yıldız Technical University, Department of Primary Education, Istanbul, Turkey, afra65@yahoo.com

² Yıldız Technical University, Department of Primary Education, Istanbul, Turkey, merol@yildiz.edu.tr

1. Introduction

In this paper, we will discuss the relationship between the learning process and the learning process. In this approach, students can be guided by guidance teachers, who are in their own interests, to do their desired activities. In this way, it is easier for students to develop their reasoning, creative thinking and problem solving skills (Batdı, 2014).

Activity based learning is used to improve students ' living learning, active participation in the process, and collaboration. Activity-based learning (Biazak, Marley and Levin, 2010), which advocates that students should learn as a result of interaction with their environment, is used in educational settings to develop their own learning strategies, to link the concepts and to provide lasting learning (Mert Cüce, 2012). With the arrangements made in recent years, constructivist education understanding has been adopted. This situation created the necessity to use Activity-Based Learning in teaching environments.

New approaches to learning emphasize the need for students to be more active in learning environments and include some criteria that include environments where teachers can guide their students and provide opportunities (Chickering and Gson 1999, cited in Ebret, 2015).

- Ensuring student-teacher communication
- Improving inter-student cooperation
- Active participation of students in learning environments. On-time feedback to students
- Taking into account the importance of time in a task
- Determination of high-level targets.
- Respect individual differences and different ways of solutions.

The criteria listed above focus on students ' need to be active and learn to learn. Activity based learning is supported by research to minimize these problems.

Research on Activity Based Learning has shown that students ' social and cognitive development is increasing when they engage in activities. Because Activity Based Learning is appropriate for students ' learning by doing and living. This increases the effectiveness of learning. As a matter of fact, the effect of the Activity-Based Learning Approach on academic achievement in the study of activity-based learning method has been shown to contribute to the increase in academic achievement by positively affecting the students 'role of teaching, students' performance in the learning process, and their interest and attitude towards the course.

1.1. Purpose of the Research

The aim of this study was to present the ideas of teacher candidates who have been educated in the Department of primary education in order to teach science and technology based on effectiveness. For this purpose, the study sought to answer the following sub-problems.

- What are the views of teacher candidates on the effectiveness-based learning approach in Science and Technology Teaching?
- What are the metaphors of the Activity-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching experienced by teacher candidates?
- What is the contribution of the Activity-Based Learning approach to professional development in Science and technology teaching that teacher candidates experience?

2. Method

2.1. Pattern of Research

Qualitative research is widely used in social sciences, social phenomena, human behavior and the reasons of these behaviors are described as a research intended to reveal in detail (Güler, Halıcıoğlu and Taşkın, 2015). In this research, qualitative research patterns were carried out with phenomenology pattern. Phenomenology explores how people load meanings into experiences they experience as a result of their interaction with their environment (Seggie and Bayyurt, 2015). The purpose of Phenomenological Research; to gain an insight into the Working Group's life experiences and to reveal what makes sense of their lives (Johnson and Christensen, 2014).

The main purpose of the study is to determine the students' experience in Science and Technology Education and to seek answers to some questions about their experiences. Qualitative research has been preferred in the conduct of the study since it allows face-to-face research with participants and is considered to be more appropriate for the purpose of the study.

2.2. Working Group

In this study, the criteria for sampling types were carried out by sampling method. Sampling is the study of all situations that meet a set of predefined criteria (Yıldırım and Şimşek, 2016). Research criteria;

- Bachelor of science degree in primary education candidate candidates for the class
- Teacher candidates who have taken lessons in Science and technology teaching course with activity based learning method

Given the above criteria, the working group of the research is classified as the 3rd grade teacher education bachelor's degree. He created teacher candidates studying in his class. A total of 10 teachers, 5 girls and 5 boys, participated in the study. The research was conducted from a State University in Istanbul. Students were included in the study and the activities they designed were presented as an exhibition by the end of the semester. The names of the students who participated in the study were not used in accordance with the ethical rules and instead were stated in the findings of the study using codes.

2.3. Collection of Data

In this research, data were obtained by using frequently used interview technique in qualitative research. It is possible to separate qualitative interviews as structured, semi-structured and unstructured. In this study, a semi-structured interview form was used as a data gathering tool. The semi-structured interview is a data collection method where the researcher can ask new and different questions about the issues that arise during the interview (Güler, Halıcıoğlu and Taşkın, 2015). Interviewing in this direction; it is necessary to learn about behaviors, situations, emotions or how people express the world around them (Merriam, 2013; Patton, 2014).

2.4. Data Analysis

Data analysis in qualitative research means diversity, creativity and flexibility. Data analysis in each qualitative survey requires a number of different approaches. Therefore, the researcher should develop a data analysis plan for his / her research by taking advantage of the research and the data obtained (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Qualitative data analysis can explain the meaning of the obtained data as a way to convey the meaning of the data; to explain what people say, what the researcher saw and read; and to explain the interpretation as a way to reach and make sense of concrete data from concrete data as a process between concrete data and abstract concepts, my incurring and integration (Creswell, 2013; Merriam, 2014).

In this study, the analysis of the data obtained by the semi-structured interview form and the audio recordings were analyzed using content analysis method for the purpose of the research. Content analysis is a qualitative data analysis method used to determine the existence of words, concepts, experiences, characters, or sentences within one or more texts and to quantify them (Seggie and Bayyurt, 2015).

2.5. Validity and Reliability

The credibility of the results is considered one of the most important issues of scientific research (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this respect, the research is valid and reliable are the two most important issues. In order to ensure the validity and reliability of the research, the following procedures have been performed.

- Prospective teachers were taken into the study on voluntary basis.
- Sampling criteria were preferred from sampling methods for purposes before the study was performed.
- Since the validity of qualitative research is often related to the meanings and results extracted from the data (Güler, Halıcıoğlu and Taşkın, 2015), the research data was also controlled by a different researcher, and similar themes and categories were obtained.
- In order to understand the appropriateness of the questions in the interview form, the first two teacher candidates were pre-applied and both the intelligibility of the questions were measured and the experience before the actual application was obtained.

3. Findings and Comments

3.1. What Are The Views of Teacher Candidates on the Effectiveness-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching? Findings Related to Sub-Problem

Table 1: Views of teacher candidates on the effectiveness-based learning approach in Science and Technology Teaching

1	We learned by doing and living	Teacher candidate, B
2	Suitable for contemporary learning theories	Teacher candidate, I
3	Ensures the retention of learned information	Teacher candidate, E

4	Reduces our prejudices against Class	Teacher candidate, M
5	It made it easy to transfer the information we learned into our daily lives	Teacher candidate, Y
6	He helped us love teaching profession	Teacher candidate, N
7	Improved communication with friends	Teacher candidate, A
8	It made me feel positive about our group activities	Teacher candidate, Z
9	He showed me that I should respect different views	Teacher candidate, S
10	He showed me that I should look at things from different perspectives	Teacher candidate, O

Table 1 is examined. It is seen that activity-based science and technology teaching has a positive impact on teacher candidates' views. The candidate of the teacher made us learn by living with the view of "B". Because it was a very good feeling to be involved in the events and discuss the activities we have done. I do not think I will forget this interaction for the rest of my life." In the same way, we have seen many theories and models in teaching principles and methods by stating that the teacher candidate contributes to the development of the science and technology learning approach based on activity, and that today's learning approaches aim to activate the student without making the teacher passive, he said both teacher and textbooks. In this respect, activity-based learning approach is one of the contemporary learning approaches, and education should be used in the life of teaching explained in the form of.

Activity based learning not only contributed to teacher candidates' learning skills but also to their empathy skills (showing that I should respect different views), their communication skills (enhancing communication with friends), their upper-class skills (reducing our prejudices to class), and so on.

3.2. What are the metaphors of the Activity-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching experienced by teacher candidates? Findings Related To Sub-Problem

Table 2: the metaphors of Activity-Based Learning Approach in Science and Technology Teaching experienced by teacher candidates

1	A flower growing as it gets watered	Teacher candidate, B
2	Not giving a fish, but a master who teaches how to fish	Teacher candidate, I
3	The master-apprentice relationship	Teacher candidate, E
4	A cook who cooks	Teacher candidate, M
5	An experiment scientist	Teacher candidate, Y
6	Ant	Teacher candidate, N
7	Worker bee	Teacher candidate, A
8	By asking a boy who wants to learn everything	Teacher candidate, Z
9	Bee	Teacher candidate, S
10	Ants	Teacher candidate, O

Table 2 shows that teachers produce metaphors such as “a flower growing as it is irrigated, a master who teaches to fish not to give fish, a master apprentice relationship, a cook who cooks food, a scientist who experiments, Ant, worker bee, a child who wants to learn everything by asking”. When the metaphors produced by teacher candidates are examined, they are usually focused on collaborating and providing permanent learning. Teacher candidates compared the most effectiveness-based teaching approach to ants and bees. It is possible to say that the foundation of the activity is due to the fact that teaching can be carried out as a collaborator.

3.3. What is the contribution of Activity-Based Learning Approach to professional development in Science and Technology Teaching? Findings Related To Sub-Problem

All of the prospective teachers think that the contribution of activity-based learning to their professional development is positive. They stated that they could provide classroom-based learning, permanent learning, value-learning, interdisciplinary teaching skills with activity-based learning. The table below gives the answers of the teacher candidates.

Table 3: Contribution of Activity-Based Learning Approach to the Professional Development of Science and Technology Teaching

1	I know how to motivate students in class	Teacher candidate, B
2	I can make collaboration easier between students	Teacher candidate, I
3	Students can provide creative thinking skills	Teacher candidate, E
4	I can make the information more permanent.	Teacher candidate, M
5	I can contribute to both learning and playing	Teacher candidate, Y
6	I can make students better value of responsibility	Teacher candidate, N
7	I can minimize individual differences between students	Teacher candidate, A
8	I can use this approach in all classes	Teacher candidate, Z
9	I can make classes more interesting.	Teacher candidate, S
10	Students can improve their problem-solving skills	Teacher candidate, O

Table 3 is examined. It is observed that the effectiveness-based learning approach in Science and Technology Teaching experienced by teacher candidates has a positive impact on their professional development. All of the teacher candidates who participated in the study stated that activity-based learning contributed to the professional development and that they could use this approach in all courses when they started their teaching profession. In addition, the teacher candidates mentioned the importance of activity-based learning in the persistence of information. Teacher candidate, M, will be able to combine learning with learning knowledge with daily life. With this approach, I think the transfer of information can be easier. In short, this approach can make the information learned more permanent. It has made this situation clear.

4. Conclusion and Discussion

Based on the findings of the research, it is possible to say that the teacher candidates are actively involved in the activities of the teacher candidates and that the information they have learned increases the effectiveness, the ability to learn, and the continuity of the information of the students increases. Findings of the study Kösterelioğlu, Bayar and Akin Kösterelioğlu (2014) show parallels with the results of the looted research. This result supports the results of our work.

Another finding of the study is that teachers produce metaphors such as “a flower growing as it gets wet, a master who teaches to keep fish, not a fish, a master apprentice relationship, a cook, an experimenter, an ant, a worker bee, a child who wants to learn everything by asking.” It is possible to say that the metaphors produced as a result of the research increase the permanent learning of the products produced by Labor and cooperatively.

As a result of the research, activity-based learning can be used to increase students' interest in the course, to decrease Individual Differences in motivation, to collaborate among students, to develop thinking skills, to provide play-based learning, and to increase students' problem-solving skills. In this context, Slavin (2013) stated that in his experimental research, students who have experienced learning based on active learning methods have increased their success in problem solving compared to those who have been taught with traditional understanding. In addition, Küpcü (2012) determined that activity-based teaching approach was an effective approach in the ability to solve the proportional problems of Middle School students in his study entitled the effect of activity-based learning on the success of solving the proportional problems. The findings of these studies show parallelism with the findings of our study.

References

- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Meta-analitik ve tematik bir çalışma). *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55.
- Biazak, J., E., Marley, S., C., & Levin, J., L. (2010). Does an activity-based learning strategy improve preschool children's memory for narrative passages? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 515-526.
- Creswell, J., W. (2013). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. Demir, S. B.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Ebret, A. (2015). *Etkinlik temelli matematik öğretiminin 3. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve matematiğe ilişkin tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güler, A., Halicioğlu, B., H., ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (Çev Ed. Demir, S. B). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A., ve Akin Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: bir durum araştırması, *Turkish Studies*, 9(2), 1035-1047.
- Küpcü, A., R. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 175-206.
- Merriam, S., B. (2014). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Mert Cüce, A., P. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: aksiyon araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Seggie, F., N., ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Slavin, R., E. (2013). *Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama*. (Yüksel, G. Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Examination of the Relationship among the Occupational Resilience Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Professional Self-Respect of Pre-Service Early Childhood Education Teachers

Özlem DÖNMEZ¹, Meltem KARASULU KAVUNCUOĞLU²

Geliş Tarihi/Received: 20/12/2018 | Kabul Tarihi/Accepted: 05/01/2019 | Yayın Tarihi/Published: 15/01/2019

Özet: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaya İstanbul'da bulunan 4 üniversiteden toplamda 129 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, Öğretmen Ve Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Dayanıklılık, Mesleki Benlik Saygısı, Tutum, Okul Öncesi Öğretmen Adayı

Abstract: The purpose of the research is to examine whether there is a relationship among the occupational resilience beliefs, attitudes toward teaching, and professional self-respect of pre-service early childhood education teachers. In accordance with the purpose, whether there is a relationship between occupational resilience beliefs and attitudes toward teaching, whether there is a relationship between occupational resilience beliefs and professional self-respect, and whether there is a relationship between professional self-respect and attitudes toward teaching, the relational screening model has been used. 129 pre-service early childhood education teachers from 4 universities in Istanbul participated in this study. The data is collected via "Occupational Resilience Beliefs Scale for Teacher Candidates", "Attitude Scale towards the Profession of Teaching", and "The Scale of Professional Self-Respect". As the results of statistical analysis, there is a statistically significant relationship between occupational resilience beliefs and attitudes toward teaching. Secondly, there is a statically significant relationship between occupational resilience beliefs and professional self-respect. Finally, there is a statically significant relationship between professional self-respect and attitudes toward teaching. In other words, occupational resilience beliefs and attitudes toward teaching, occupational resilience beliefs and professional self-respect, and professional self-respect and attitudes toward teaching are positively correlated.

Keywords: Resilience, Professional Self-Respect, Attitude, Pre-Service Early Childhood Education Teachers

Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article: Dönmez, Ö ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-59.

¹ Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ozlemdonmez@maltepe.edu.tr

² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, meltemkarasulu91@gmail.com

1. Giriş

Günümüzde eğitim hem bireyin hem de toplumun geleceği açısından çok değerli görülmektedir. Aileden sonra eğitim işinden doğrudan sorumlu olanlar ise öğretmenlerdir. Öğretmenlik, sürekli kendini geliştirmeyi, sabırlı olmayı ve özverili çalışmayı gerektiren önemli bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek ancak öğretmenliği sevmekle mümkün olabilir (Çiçek Sağlam, 2008). Eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi gerekir. Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için de öğretmen adaylarının gelişimini etkileyen faktörler araştırılarak olumsuzluklar var ise bunlara çözüm aranmalıdır (Kaya ve Büyükkasap, 2005). Öğretmenlik gibi toplumların biçimlendirilmesinde rol oynayan mesleği seçen kişilerin mutlaka mesleğini seven ve mesleğin gereklerini yerine getiren unsurları taşıması gerekmektedir (Ünal ve Şimşek, 2008). Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliliklerin kazanılabilmesi için de öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlikte psikolojik dayanıklılık çok önemli bir yere sahiptir. Psikolojik dayanıklılık bir olumsuzluk durumu (boşanma, terör, doğal afetler, yoksulluk, bozuk aile düzeni, hatta şehir değiştirme ya da taşınma) ile karşı karşıya kalındığında koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik süreç içerisinde, kişinin hayatındaki değişikliğe uyum göstermesini içermektedir (Kararımak, 2006). Stres kaynaklarını, olumsuz olay ve koşulları ortadan kaldırmaktan daha çok kişinin, bu durumlar karşısında başa çıkabilme ve üstesinden gelme gücünü arttırmak önem kazanmaktadır. Psikolojik dayanıklılık, olumsuzlukların üstesinden gelebilme ile ilgili önemli bir özelliktir (Oktan, 2012). Az rastlanan özel niteliklerden kaynaklanmamaktadır. Aksine her insanın sahip olduğu normal özellikler ve çevresi psikolojik dayanıklılığının ortaya çıkmasını sağlayabilir. Psikolojik dayanıklılığın bu biçimde normal bir süreçten kaynaklanması, psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesi ve risk faktörlerinin etkisinin azaltılmasıyla ilgili iyimser bir tablo yansıtmaktadır (Masten, 2001).

Bireyin yaşamını riske sokabilecek erken doğum, kronik hastalıklar, alkol kullanımı, ebeveynlerin ayrılması, boşanması, ölümü ya da tek ebeveyn ile birlikte yaşamak, düşük sosyoekonomik düzey, ekonomik zorluklar ve yoksulluk, yüksek suç oranının olduğu yerlerde yaşama gibi faktörler psikolojik dayanıklılığa ilişkin önemli risk faktörleri içerisinde değerlendirilmektedir (Gizir, 2007). Koruyucu faktörler (olumlu benlik saygısı, öz yeterlilik) ise olumsuz bir durumun etkisini azaltan ya da ortadan kaldıran, bu durumlarla bireyin başa çıkmasında etkili olan faktörlerdir (Iwaniec, 2006; Masten ve Reed, 2002; Akt. Arslan, 2015). Olumlu sonuç kavramı da gelişimsel açıdan bireyin yaşına uygun gelişimsel görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesidir (Gizir, 2007). Sonuç olarak psikolojik dayanıklılık bireyin yaşamında olumsuz sonuçlara neden olabilecek yaşantılar karşısında bireysel, ailesel ve sosyal kaynaklarını kullanarak başa çıkabilme ve bu yaşantılar sonrasında uyum sağlayarak işlevlerini sürdürebilme becerisi ve kapasitesi olarak tanımlanabilir (Arslan, 2015).

Mesleki dayanıklılık psikolojik dayanıklılığın bir alt boyutudur. Öğretmenlikte mesleki dayanıklılık çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlik mesleği dayanıklılık inancı "öğretmenlik mesleğinin zor koşullarına uyum sağlayabileceğine ve engellerle başa çıkabileceğine ve mesleğine bağlılığını sürdürebileceğine inanç" olarak tanımlanmıştır (Tağay ve Demir, 2016). Yoğun stres altında bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması güçtür. Öğretmenlerin psikolojik açıdan dayanıklı olmaları ve stres verici etkenlerden aşırı derecede etkilenmeden işlerini etkili şekilde yapmaları beklenir. Bunun için de mesleki dayanıklılığı olumsuz etkileyen stres, öğretmenin önceki deneyimleri, ağır işleyen bürokrasi, okul ortamındaki iletişimsizlik ve yabancılaşma, iş doyumunun düşük olması, tükenmişlik algısı gibi olumsuz faktörlerden uzak durup, meslektaşlarından gördüğü destek, güçlü ve destekleyici yöneticiler, aile ve arkadaşlarından destek, öğrenci-öğretmen ilişkileri, amacı olması, umut düzeyi, problem

çözme, yansıtma ve yenilenme, öz-yeterlik, profesyonel gelişim gibi olumlu faktörlerin artması gerekmektedir (Sezgin, 2012).

Öğretmen adayları ise eğitimleri boyunca ideal olanı, stajda ise gerçek uygulamaları görünce mesleki dayanıklılıkları azalabilmektedir (Goldstein, 2005). Öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılığını etkileyen faktörler üç kategoride toplanabilir. Bunlar; öğretmen adayının önceki deneyimleri, iyi iş çıkardığına inanma, belirsizlikler ve tedirginlikler (Thieman, Marx ve Kitchel, 2014). Öğretmen eğitimi programlarının amacı; uzun yıllar mesleğine yönelik tatmin, motivasyon, heyecan ve eğlence gibi özellikleri olan kaliteli eğitimciler yetiştirmek ve mezun etmek olmalıdır. Bazı öğretmenler bu özelliği uzun yıllar sürdürürken, bazıları öğretmenliğin ilk birkaç yılında yıpranıp tükenabiliyor (Mansfield, Beltman, Broadley ve Weatherby-Fell, 2016). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri özellikle mesleki performansları üzerinde etkili olabilmektedir (Maddi, 2002; Akt. Tagay ve Demir, 2016).

Sabır, özveri ve sürekli çalışmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı taşıdıkları olumlu tutumla yakından ilişkilidir. Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturmasını sağlayan bir eğilimdir. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa neden olabilecek bir eğilimdir (Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Bireyler genellikle çevrelerinde oluşan olaylara belirli anlamlar yüklerler. Bu anlamları kazanılmış bireysel deneyimler olarak yansıtırlar. Bu deneyimler sonucunda inançlar ve yaklaşımlar şekillenir. Bu inanç ve yaklaşımlar tutum olarak adlandırılır. Tutumlar davranışa yansır. Bir süre sonra belirli bir konuda, kendisi ile ilgili yeterli ya da yetersiz olduğuna dair değerlendirmeler yaparak, bu konularda inançlar geliştirmeye başlar (Yenilmez ve Özabacı, 2003). İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan kazanırlar. Tutumlar bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi veya taklit edilmesi yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 2017). Ancak, tutumun gücü, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin toplamına eşit olduğundan dolayı tutum ne kadar güçlüyse o tutumu değiştirmek o kadar zordur (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin gereklerine inanması, bir öğretmenin mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir. Mesleğe karşı olumlu tutum ve olumlu görüşler, öğretmen adayı açısından daha da önemlidir (Arıca, 1999). Dilmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur, (2009) öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu tutumlar içerisinde yetiştikleri taktirde öğretmen olduklarında görevlerini eksiksiz yerine getireceklerini, öğrencilerine karşı daha olumlu davranışlar sergileyeceklerini, araştırmaya meyilli olacaklarını, yaratıcı düşünme becerisi elde ederek alanlarındaki yenilikleri kolaylıkla öğretim ortamına aktaracaklarını öne sürmektedirler. Ayrıca olumlu tutumları el yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve dolayısıyla öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Güleçen, Cüro ve Semerci, 2008).

Öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımındır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda bu tutumlarının geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması şarttır (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ise meslek bilinci edinmeleri etkili görülmektedir. Bu nedenle, hizmet öncesi eğitimin özellikle ilk yıllarında öğretmen adaylarına öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu bilinci kazandırılmalıdır (Şimşek, 2005).

Öğretmenin mesleğinde başarılı ve verimli olmasında mesleğe karşı tutum kadar önemli olan bir diğer etken ise mesleki benlik saygısıdır (Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010). Carl Rogers (1959), kişilik psikolojisinde önemli bir yeri olan "Benlik Kuramı"nda benlik kavramını, davranışın en önemli belirleyicisi olarak nitelendirmektedir. Benlik kavramı, kişinin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin bütünü ya da kendini algılamasıdır (Bacanlı, 2003). Benlik saygısı, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin ve benlik algısının bütünsel bir şeklidir. Değerlendirmelerinin olumlu ve olumsuz oluşuna göre benlik saygısının düzeyi düşük ya da yüksek olmaktadır (Arıcak, 1995). Mesleki benlik saygısı kavramı ise "mesleki bir tercihe dönüştürülmüş olsun ya da olmasın, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısı" biçiminde tanımlanmaktadır (Arıcak, 1999).

Çalışmalarını kişilik özellikleri ile meslekler arasındaki ilişkiler konusunda yoğunlaştıran araştırmacılar, mesleğin benlik kavramına uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. İçsel ve dışsal farklı etmenlerden etkilenebilen mesleki benlik saygısı, bireyler için yaşama yön veren çok önemli bir işleve sahiptir (Dursun, Çuhadar ve Tanyeri, 2014). Aslan ve Köksal Akyol, (2006), mesleğin kişilik üzerinde ciddi anlamda etkisi olduğunu, aynı zamanda bireyler için toplumda yer edinme, geçim sağlama, geleceğini mesleki temeller üzerine inşa etme gibi işlevlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde Körükçü ve Oğuz, (2011) kişilik yapısına uygun olarak, çeşitli yönleri ile değerlendirip seçilen mesleğin birey için yaşanılan toplumda saygı görme ve yer edinmede etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin de mesleğinde başarılı ve verimli olmasında, kendi mesleğini önemli ve değerli görmesi yolunda mesleki benlik saygısı önemli bir yer tutar (Körükçü ve Oğuz, 2011). Öğretmenin kişilik yapısı ve kişiler arası ilişkilerdeki becerisi öğrencilerin benlik saygılarını da etkilemektedir. Smith (1997) ve Le Cornu (1999)'a göre öğretmenin kişisel benlik saygısının yüksek olması öğretmenin iş yaşamında daha başarılı ve aktif olmasında etkili olmakta aynı zamanda çocuğun benlik saygısının da olumlu yönde gelişmesini desteklemektedir. Öğretmenlik mesleğini seçecek olan bireylerin benlik kavramı ile bağdaşık meslek seçiminde bulunmaları daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilecektir (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011).

LoVette'ye (1997) göre yıllardır yapılan pek çok araştırma, öğretmenin davranışlarının, öğrencilerin benlik saygısını etkilediğini göstermektedir. Bu da doğal olarak öğretmenin kendi benlik saygısı ile doğrudan ilişkilidir. Ona göre öğretmenlerin güçlü bir benlik saygısı geliştirebilmeleri için öncelikle diğer kişilerden saygı görmeye ihtiyaçları vardır. Düşük prestij, düşük statü, yetersiz maaş ve mesleğine gösterilen düşük saygı, öğretmenin doyumsuzluk yaşamasına, tükenmesine ve düşük benlik saygısına neden olacaktır (Arıcak, 1999). Ayrıca mesleki benlik saygısında mesleği kabullenme ve tam olarak benimsemede, meslek motivasyonunun ve memnuniyetinin, sosyal ilişkilerin, bireysel yeteneklerin, çocuklarla iletişimin, öğretmeyi algılama biçiminin, aile içinde aynı meslekten birinin bulunmasının etkili olabileceği araştırmalar sonunda ortaya konulmuştur (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011). Öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalara da dikkati çekmek gerekir. Daha eğitim aşamasında olan geleceğin öğretmenlerinin benlik saygılarını geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Bu şekilde yetişen güçlü ve sağlıklı kişiliğe sahip öğretmenler, daha sağlıklı kişiliğe sahip öğrenciler yetiştirebilecektir (Arıcak, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik, öğretmene büyük sorumluluk yükleyen ve mesleki beceri açısından zorlukları olan bir meslektir. Kuramsal bilgi ve becerilerin yanında bir takım kişilik özellikleri de gerektirmektedir. Ayrıca toplum tarafından öğretmenlik olarak algılanmaktan çok, çocuk bakıcılığı gibi algılanması da okul öncesi öğretmenleri ve adaylarını olumsuz yönde etkilemektedir. Alanda çalışacak öğretmen adaylarının kendilerini ve mesleği iyi tanıyarak, mesleklerini kendi benlik saygıları ile bağdaştırarak seçmeleri, her türlü olumsuzluk karşısında dayanıklı olabilmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu

tutumları, pozitif mesleki benlik saygısı ve yüksek mesleki dayanıklılık inancının olması öğretmenin kendini iyi hissetmesi ve çocuklara iyi bir eğitim vermesini sağlamaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Önem

Gelecek kuşakların eğitiminde sorumluluk almaya hazırlanan öğretmen adaylarının, sağlıklı nesiller yetiştirebilmesi, bu mesleği gönüllü bir şekilde icra etmelerine, olumsuz durumlar karşısında dayanıklı olmalarına ve bu mesleği kendi kişiliklerine uygun bulmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının, büyük özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mesleki benlik saygılarının ve mesleki dayanıklılıklarının incelenmesinin, meslekte sağlayacakları başarı ve doyuma ışık tutacağı ve öğretmenlik mesleğini geliştirme ve iyileştirme yönündeki çabalara katkı getireceği düşünülmektedir. Diğer yandan, araştırmanın bu konuda yapılan çalışmalara ve bilgi birikimine katkıda bulunabileceği ve bu alanda yapılacak araştırmalara yol gösterebileceği düşünülmüştür.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Çalışma grubu okul öncesi öğretmen adayları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan 4 üniversitede okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 129 son sınıf üniversite öğrencisi ile,
2. Verilerin toplanma süresi, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminin kasım ve aralık ayları ile,
3. Bulgular, Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için "Korelasyon Türü İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. "İlişkisel Tarama Modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016)."

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da bulunan 4 üniversitede okul öncesi öğretmenliği son sınıfta okuyan 129 üniversite öğrencisidir. Üniversitelerin aynı ilde bulunması ve araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olmaları bu üniversitelerin seçilme nedenleridir. Gönüllülük esasına dayalı olarak bu çalışmaya toplamda 129 okul öncesi öğretmenliği lisans son sınıf öğrencisi katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından 4 üniversitenin okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden zorunlu ortak derslerinden birine gidilerek sınıf ortamında ölçekler elden dağıtılarak veriler toplanmıştır. Ölçeğe başlamadan önce katılımcılar ölçek hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Katılımcıların yanıtlamaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği”, “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (OMDÖ); Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği, Tagay ve Demir (2016) tarafından öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (ÖMDÖ) geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. ÖMDÖ 26 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 168’i (%61.8) kız, 104’ü (%38.2) erkek olmak üzere 272 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tek faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik çalışmasında ise 78 öğrenci ile üç hafta arayla gerçekleştirilen iki uygulama arasında elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı “ $r = .76$ ” olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler dikkate alındığında Öğretmen adayları için geliştirilen Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür (Tagay ve Demir, 2016).

Bu araştırmanın çalışma grubuna göre hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları okul öncesi öğretmen adayları için .96 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki maddelere katılımcıların verdiği cevaplara göre “Hiç Katılmıyorum (1), Biraz Katılıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Çoğunlukla Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek tek boyutludur ve tersine madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan mesleki dayanıklılık inancının yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130’dur (Tagay ve Demir, 2016).

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği; Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek için uygulanabilir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Arıçak (1999) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach a güvenilirlik katsayısı .93; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .90 (.01 düzeyinde anlamlı) olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, kapsam geçerliliğidir, ikinci yöntem ise yapı geçerliliğini test etmede kullanılan faktör analizi yöntemidir (Arıçak,1999).

Bu araştırmanın çalışma grubuna göre hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları okul öncesi öğretmen adayları için .91 olarak bulunmuştur.

Ölçek 30 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir tutum ölçeğidir. Bu 30 maddenin 14’ü olumlu 16’sı olumsuz ifadeleri içermektedir. Olumlu maddelerde “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) puan alırken; olumsuz maddelerde “Tamamen Katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4), “Kesinlikle Katılmıyorum” (5) puan almaktadır. Her maddeye verilen puan

toplanır ve toplam puan elde edilir. Ölçek puanları 30 ile 150 arasında bir değer almaktadır (Arıcak, 1999).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği; Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında test-tekrar test güvenirlik katsayısı ve iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 116 eğitim fakültesi öğrencisine 4 hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen puan kararlılığına ilişkin güvenirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, 449 öğrenciye ölçeğin uygulanması ile elde edilen iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı .93'tür (Üstüner, 2006).

Bu araştırmanın çalışma grubuna göre hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları okul öncesi öğretmen adayları için .96 olarak bulunmuştur.

Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ve tek boyuttan oluşan ölçek, Ölçek maddeleri; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte olumlu maddelerde kodlama "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde yapılırken, olumsuz maddelerde ise değerler ters çevrilerek "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde kodlanmıştır (Üstüner, 2006).

2.5. Verilerin Çözülmesi

Veriler istatistik paket programına girilerek çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistiksel testler kullanılmıştır.

Üniversite son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

3. Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasında İlişki Olup Olmadığını Gösteren Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum		
	r	.470**
Mesleki Dayanıklılık İnançları	p	.000
	N	129

**p<.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r = .470$; $p < .01$) bulunmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasında İlişki Olup Olmadığını Gösteren Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Mesleki Benlik Saygısı		
	r	.454**
Mesleki Dayanıklılık İnançları	p	.000
	N	129

**p<.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.454$; $p<.01$) bulunmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasında İlişki Olup Olmadığını Gösteren Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum		
Mesleki Benlik Saygısı	r	.747**
	p	.000
	N	129

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.747$; $p<.01$) bulunmuştur.

4. Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sonuçlara göre;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları da artmaktadır, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları azaldıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları da azalmaktadır.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 309 öğretmen adayıyla yapılan araştırmaya göre adayların mesleki dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Malkoç ve Yalçın, 2015). Bu araştırma ile yapılan araştırmanın sonuçları uyusmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda toplumun da etkisi büyüktür. Sosyal destek ve iyi oluş ne kadar olumlu olursa tutum da o derecede artacaktır.

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları arttıkça mesleki benlik saygıları da artmaktadır, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları azaldıkça mesleki benlik saygıları da azalmaktadır.

Güloğlu ve Kararımak (2010), tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık incelenmiştir. Psikolojik olarak sağlam olan bireyler ile yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler kendilerini daha az yalnız hissetmektedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen sonuçlar benlik saygısı düzeyi arttıkça, psikolojik sağlamlığın da artacağını göstermektedir. Kararımak ve Siviş Çetinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ise psikolojik sağlamlık değişkeninin benlik saygısı, olumlu duygular ve denetim odağı ile ilişkisi incelenmiştir ve psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Thieman, Marx ve Kitchel (2014) tarafından Missouri Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmenlik eğitimi almakta olan son sınıf 10 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada ise mesleki dayanıklılığı etkileyen faktörler görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre mesleki dayanıklılığı etkileyen faktörler öğrenme ve öğretme konusundaki isteği ve deneyimleri, her gün nasıl ve ne tarz etkinlikleri hazırlayacaklarını bilmemeleri, tükenmişlik sendromuna yakalanmaktan korkmaları, öğretmenlikte ilk haftanın zorluğu, iyi bir eğitim verememe korkusu şeklindedir. Öğrencilerden alınan bu cevaplar aynı zamanda mesleki benlik saygısını etkileyen faktörlerle de benzerlik göstermektedir. Bu araştırma ile yapılan araştırmanın sonuçları uyuşmaktadır

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları da artmaktadır, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları azaldıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları da azalmaktadır.

Kendi benliğine uyumlu bir meslekte çalışan bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken; benliğine uyumsuz bir meslekte çalışan bireylerin doyumsuzluk ve çatışma yaşama olasılıkları yüksek olduğu ifade edilmektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Aynı zamanda öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarında görevlerini eksiksiz yerine getiren, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergileyen, yaratıcı ve araştırmacı öğretmenler olacaklardır. Hem mesleki benliğin hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yüksek olması olumlu sonuçlar doğururken düşük olması da olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

Dilmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur (2009) tarafından yapılan bir araştırmada teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda, mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez, ve Oğuz (2010) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyetkinlik inançları ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiş ve mesleki benlik saygısı puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında; mesleki benlik saygısı puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum boyutu arasında, özyetkinlik puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer; özyetkinlik ölçeğinin değerlendirme boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer boyutları arasında; özyetkinlik ölçeğinin planlama boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre mesleki benlik saygısı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve özyetkinlik puanlarının birlikte değiştiği söylenmektedir.

Aslan ve Köksal Akyol (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenliği tercih sebebinin mesleki benlik saygısı ve mesleğe yönelik tutum üzerinde pozitif yönde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca ailede öğretmen olmasının mesleki benlik saygısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya konmuştur. Literatüre bakıldığında, öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olması bu çalışmanın bulgularıyla uyuşmaktadır.

4.1. Öneriler

Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneri

- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançlarını, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki benlik saygılarını geliştirici çalışmalara (seminer, film, kitap vb.) ağırlık vermesi önerilmektedir.
- Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler
- Üniversitelerin, psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin öğrencilerin mesleki dayanıklılık inançlarını, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki benlik saygılarını artırıcı grup çalışmalarına yer vermeleri önerilmektedir.
- Mesleğin etkili ve verimli olarak yürütülmesinde olumlu tutumlar geliştirmek ve benliğiyle uyumlu meslek seçimi için, ortaöğretim kademesinde doğru yönlendirmenin yapılması, gerçekten mesleğe ilgili öğrencilerin eğitim fakültelerine yönlendirilmesi yoluna gidilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin de mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilmektedir.
- Farklı illerden ve daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılarak okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilmektedir.
- Nitel bir araştırma yapılarak öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları hakkında derinlemesine bilgi toplanması önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmen adayları ile farklı branşlardaki öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Arıca, T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Arıca, T. (1999). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupla psikolojik danışma uygulaması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11-12.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (ypsö) psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 344-357.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51-60.
- Bacanlı, F. (2003). Mesleki grup rehberliğinin benlik ve meslek kavramlarının bağdaşımına etkisi. VII. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, (s. 336-359). Malatya.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59-69.
- Demir, V., Gürsoy, F., & Ada, Ş. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 597-614.
- Dilmaç, B., Çıkkılı, Y., Işık, H., & Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 127-143.

- Dursun, Ö., Çuhadar, C., & Tanyeri, T. (2014). İletişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 131-142.
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, M., & Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
- Goldstein, L. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphors in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 7-24.
- Güleçen, S., Cüro, E., & Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 139-157.
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 73-88.
- Kararımak, Ö., & Siviş Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30-43.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 367-380.
- Körükçü, Ö., & Oğuz, V. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 77-85.
- Le Cornu, A. (1999). Learning Styles, Gender and Age as Influential Issues amongst Students of Theology, *Journal of Beliefs and Values* 20(1):110-114.
- LoVette, O. K. (1997). To Achieve School Reform Education Leaders Must Focus on Teacher Self-Concept, *Education*, Vol. 118, No:2, 303-306
- Malkoç, A., & Yalçın, İ. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 35-43.
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 77-87.
- Masten, A. (2001). Resilience processes in development. *American Psychologist*, 227-238.
- Morgan, C. (2017). *Psikolojiye giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oktan, V. (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde bir moderator olarak umut. *International Journal of Human Sciences*, 1691-1701.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. (2010). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 253-275.
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Smith, V. G. (1997). Self-Esteem and Urban Education. EDRS Microfiche.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Şişman, M ve Acat, M. B (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tagay, Ö., & Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için mesleki dayanıklılık inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1603-1620.
- Thieman, E., Marx, A., & Kitchel, T. (2014). "You've always got challenges": resilience and the preservice teacher. *Journal of Agricultural Education*, 12-23.

- Ünal, E , Şimşek, S . (2008). İlköğretim Bölümü Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 41-53.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 109-127.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 132-146.

Effects of Parental Attitude on Academic Performance at Primary School: Sample of Istanbul

Mustafa YEŞİLYURT¹, Ahmet OKUYUCU

Received: 02/11/2018 | Accepted: 20/12/2018 | Published: 15/01/2019

Abstract: Societies are engaged in establishing systems by setting various rules in order to be able to maintain and develop their continuity. Education is one of the most important factors for society. With education, new generations are trained in terms of the characteristics and needs of the society. The future of this education is starting in the family environment and continuing in the state institutions. Throughout this process the learning's realized by individuals are different and the achievements and failures are emerging. The surplus of individuals who are successful for the society is important. The reasons for the differences in success will undoubtedly vary for children. However, it can be seen that there are children who cannot learn in a positive environment as well as individuals who achieve great success despite being in a negative environment. This led us to the idea that more important factors for the individual than environment and possibilities may be sufficient for success alone or together. Apart from the facilities and environment, the common elements of the children are teacher and the family. Is the teacher the main factor or the parents for the child succeed? In line with this question, "Parents Attitude Scale" was applied to the 4th grade students for the attitudes of the parents. Scale results indicated that the attitudes of parents of successful students were more positive than that of parents of unsuccessful students.

Keywords: Children, Students, Parents Attitudes, Elementary Education, Improving Classroom Teaching

To Cite This Article: Yeşilyurt, M., Okuyucu, A. (2019). Effects of Parental Attitude on Academic Performance at Primary School: Sample of Istanbul, *Journal of Primary Education*, 1(1), 60-70.

¹ Yıldız Technical University, Department of Primary Education, Istanbul, Turkey, afra65@yahoo.com

1. Introduction

Education is the most important fact for either the developed or developing societies (Acikgoz, 1989). The significance given by the society to education and the quality of it are the primary effects on social progression, as for the societies the most enormous wealth is the human being. The human being is born with different features and abilities. Revealing and developing these individual characteristics and talents, using them in favour of not only the individual but also for the society is called education. Educated person is the most vital input for a country, and deprivation of skilled human force is the main restriction on development of a country (Kavak and Burgaz, 1994)

Communities deal with the education within the framework of their criteria that are determined by themselves. Individual features and abilities that they gave developed may differ. For the sustainability of operation in social mechanisms which are the results of demands, individuals with certain abilities are needed, and accordingly education is carried out. Before being placed in occupations, individual features are identified with the help of exams that are held for either upgrading or degrading. Students passing from primary school to secondary school take the high school entrance exam at the 8th grade, and with the consideration of their GPAs, they are placed in a high school. After 4 years of education, high school students take the exam called YKS (Higher Education Examination) to be placed in a university. Graduating from the university, individuals try to acquire a profession by taking several different exams. All these eliminations are done to differentiate the successful and unsuccessful students. After all, it is quite normal for the society to take advantage of successful individuals while it is trying to sustain its existence.

What is important for the society is not only the academic success of the individual. Just like the literates, professions, which don't require any formal education but developing within the perspective of a master-apprentice relationship, exist in and are necessary for the society. In an environment where both the literates and illiterates are, what is one of the most important facts is individual's' perspective on life and their sense of decency. In order to maintain social order and peace, individuals have to be well behaved. Ethic can be defined as the concept which looks for the reality behind the events either on an individual basis or as a group; which looks for the intention of individuals; which, in accordance with this intention, investigates, promotes and explains the necessary criteria and situations to actualize the public peace (Ozgener, 2004).

For the individual, who is continuously in a learning process, every cognitive and affective learning starts in family. Parents present various approaches comprised of their experiences. There are several reasons behind the approaches of the parents. These are categorized as biological, economical, affectionate, protective, social, educational and making use of time (Tezcan, 1977). Parents whose personalities are shaped within the frame of these factors adopt attitudes against their children. As a result of this, the child develops personality, and the education of the child is affected.

The approach based on the affection and respect is called Democratic Parenting Style. In this approach, parents try to solve the domestic situations by loving their children and talking to them. Parents adopting this approach are not only tolerant to their children but also support and provide freedom of action in a defined framework (Yavuzer, 1995). There is tolerance in a democratic family environment. Parents have respect for child's ideas and actions. With this, the child develops sense of responsibility and he/she gains decision-making habit. In other words, in authoritative family responsible children with self-respect and self-determining are raised (Yavuzer, 1995).

Contrary to Democratic approach, individuals growing up in an "Over Protective Parenting Style" are highly depended on their parents, they have emotional problems and their decision-making mechanism is not well developed (Yavuzer, 1990). Over Protective

Parenting Style can be named as an approach in which parents are attached to their child with a great affection, and children are closed off from external factors because of apprehension. In order to protect their children from unfortunate external factors, parents restrict the child's movement area and they take all decisions on behalf of the child. They don't let the child develop his/her own character by experiencing life.

Over Authoritative Parental Style is in sharp contrast to Over Protective and Democratic Parenting Styles. The child is supposed to follow every single rule set up by the parents. When the rules are broken, the child is punished and is overpowered (Yorukoglu, 1982). Unlike Democratic Approach, in Authoritative Approach the child's opinions have no value, and acting against the parents' principles ends up with punishment. Punishment includes beating, threatening, condemnation, scolding, and yelling (Tuncer, 1980). Children raised by Authoritative parents become individuals who are coward and introvert. The child who is afraid of making decisions will have troubles with socializing. Also, as the child develops inferiority complex, he/she will be tending to rebel. Indeed, while the parents want to protect their child and prepare them for life, the approaches they follow make the child sick and detach from life.

In contrast to all these approaches, the approach, which doesn't give any importance to the child's ideas, is called "Careless Parenting Style". This approach is far from either controlling or leading the child. These parents don't have any protection feeling against outer effects. Careless parents leave the child alone and aren't interested in the child's needs. Not communicating, the parents isolate the child (Yavuzer, 1995). This has several effects on the child. The child grown up within this approach experiences anxiety and abomination very often, as well as aggression and defiance (Ugurel, 1979). It is not possible to expect positive thinking and behaviour from the child, whose parents are following the Careless Style.

As it is mentioned, there are several approaches that parents can adapt, and these approaches have reflections on the child. The approaches that parents take depend on their past experiences. Parents' attitudes against the child affect personality development and provide a basis for the child's success and failure on the way of becoming an individual. So that, parents should keep in mind that family is the linchpin of society. They should remember that their children are vital for society's improvement and should act consistently and steadily. The stronger the family is, the stronger will be the society. This study is conducted to determine whether the parenting styles have an effect on the success of children who will take a place in society.

2. Method

2.1. Research Design

This research is a mixed study. In this regard, quantitative and qualitative methods used together. With this, a scale was prepared with an expert opinion. The scale assessing how much the children are cognitively and emotionally supported in terms of parenting styles was carried out on 4th graders who were selected according to academic standing. The scale also assesses whether children with different parenting styles have differences in terms of success.

2.2. Research Group

The research study group consists of 4th graders of an elementary school in Esenler, Istanbul. In order to generalize the results of the study, grade 4 students from 10 classrooms out of 13 were subjected to the scale. 20 students of each classroom were called for the scale. Students called for the scale were selected according to their grade point average of common exams. They were divided into 2 groups as successful and unsuccessful ones. 4 students from the successful group and 16 students from the unsuccessful group didn't

participate in the scale assessment as either their mothers/fathers died, or they are illiterate. Number and the ratio of the participants are shown in table 1.

Table 1. Sample of the Study

Group	N	Frequency	Percent
Successful	100	96	53,3%
Unsuccessful	100	84	46,6%
Total	200	180	100%

As it is seen in Table 1, even if the number of students called for the scale from both groups were equal, the number of successful students participated in the scale is more. Out of 200 students, the ratio of the students whose scale is not valid is 16% among the total ratio for unsuccessful students. Number of parents who have passed away is 4 in both groups. Within the unsuccessful students there are 12 students who couldn't fill in the scale as they are illiterate or as they want to ignore the scale.

2.3. Collecting Data and Analysis

Based on voluntariness, grade 4 students whose GPAs are more than 70 and less than 50 were called for the scale implementation. Students whose grades were above three-quarters in numerical mark of a hundred are considered successful, and students who were under two-quarters are considered unsuccessful. This classification wasn't shared with the students. Groups were called into the conference hall during the free activity hours. Under the school counsellor supervision, students were asked to answer the questions sincerely and without fear by mentioning that the scale wasn't a test and they weren't supposed to write down their personal information on the paper. The same scale was carried out with both groups. 16 questions with 3-point likert scale include children's both mothers and fathers. From the data gathered a frequency table was created and to analyse the statistics SPSS program was used. Reliability analysis was done from the reliability and the validity of the data collection tool and the factor analysis. In order to measure the differences among the groups non-parametric Mann Whitney-U test was applied.

The evaluation of the scale is scored for the manners of both mother and father. According to the result of reliability analysis applied on mother scale and father scale assessment, mother scale was calculated as 0.701 Cronbach's Alpha index; father scale was calculated as 0.708 Cronbach's Alpha index. These results show that the scale is a reliable assessment and evaluation instrument. In order to provide construct validity factor analysis was applied, and for the mother scale KMO index was found as 0.783 and for the father scale KMO index was found as 0.762 ($p=000$). According to the results the scale is a reliable assessment and evaluation instrument.

3. Results and Discussion

As shown in Table 2, the scores of successful students were significantly higher in the mothers' part of the family attitude scale ($p<0.05$). In the same way, the scores of successful students were significantly higher than those of unsuccessful students in the fathers' part of the family attitude scale ($p<0.05$).

Table 2: Family Attitude Scores

Scale	Group	N	Sequence mean	Sequence sum	U	P
Mother	Successful	96	110,14	10573,00	2147,00	,000
	Unsuccessful	84	68,06	5717,00		
Father	Successful	96	110,84	10641,00	2079,00	,000
	Unsuccessful	84	67,25	5649,00		

According to these results, students who receive more support from their parents or who have better communication with their parents are in a successful group.

Answers given to 14 questions out 16, which were created in accordance with the research aim, were explained within a context.

Question 1. Appreciates my success at school

Question 8. Rewards my success

Appreciating the success is important for children to become conditioned to being successful. Academic success expresses the skills and knowledge developed in classes or determined by the test scores (Carter, 1973). Receiving positive feedback from the parents for his/her success at school is a positive reinforce for the child who is in an affective period. Reinforces enable children increase the frequency of the wanted behaviour. If the child is rewarded or knows that he/she will be appreciated for some behaviour, the possibility of repeating the action is quite high (Bandura, 1962).

Also, in the second statement the response looked for is whether the parents provide reinforces supporting the conditioning as the result of the child's success. In shape 1, the average ratio of the responses to the statements of "Appreciates my success at school" and "Rewards my success" is given.

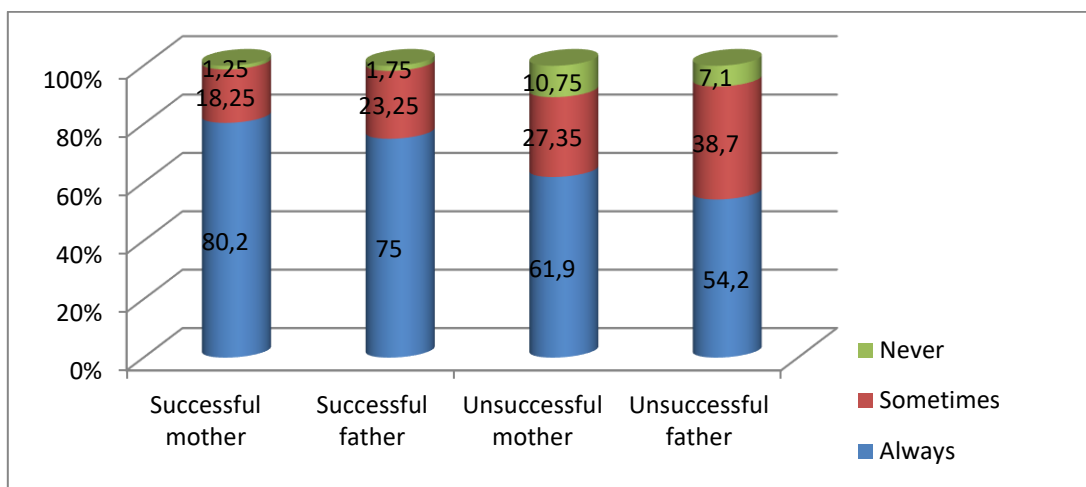


Figure 1. Appreciates my success at school / Rewards my success

The answers given to the questions show that successful students receive more positive reinforces by their parents. When the importance of reinforces is taken into consideration, it

is observed that parents of successful students contribute more to their children achievements. Among the mother and father groups, while mothers of the successful students present more positive behaviour, fathers of the successful students are the less adequate group of providing reinforcers.

Question 2: Putting pressure on me to study at home

Question 14: Putting pressure on me to get high scores and this is why I sometimes feel anxious at school

Pressure is a way of psychological violence. In general, the purpose of putting pressure on child is to make the child behave according to the parents' wishes. However, pressure to display behaviour should never be applied under any term. According to the research, putting pressure on children results in damage to children's social and emotional developments (Yavuzer, 2001). In shape 2, the average ratio of the responses to the statements of "Putting pressure on me to study at home" and "Putting pressure on me to get high scores and this is why I sometimes feel anxious at school" is given.

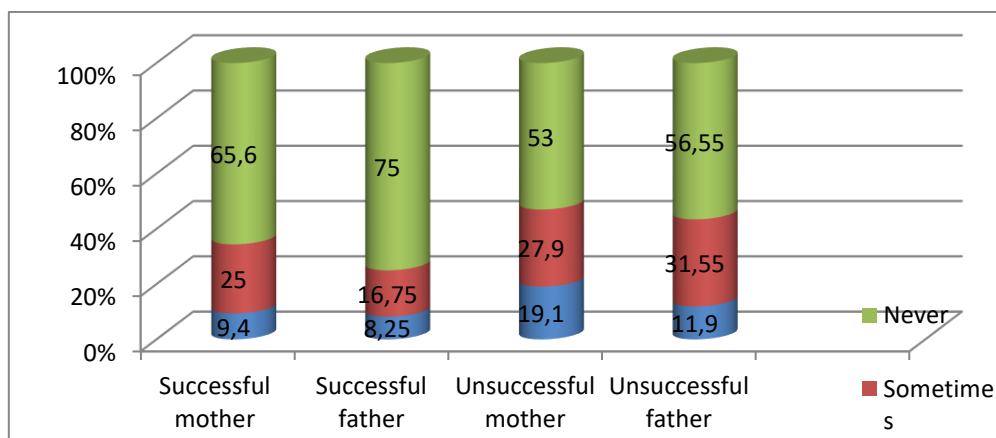


Figure 2. Putting pressure on me to study at home / Putting pressure on me to get high scores and this is why I sometimes feel anxious at school

Pressure is a kind of approach causing children to become unsuccessful by increasing the level of stress and anxiety. It is seen that unsuccessful children's parents show more pressure on their children. So, it is possible to say that successful students' parents present more positive attitudes and don't contribute to their children's failure as much as the others.

Question 3: Answers my questions.

Question 6: Always wants me to follow his/her decisions.

Question 10: Shows respect to my decisions.

Question 15: Allows me to express my idea.

Parents are responsible for the development of child's personality more than anyone. Childhood lay the foundation of affective behaviours. Children act in accordance with the needs of the environment. Parents showing the appropriate behaviours and supporting their children is highly vital for children's psychological development.

The child will try to learn by asking questions. This is just one of the ways that the child try to interpret life. Answers given by the parents to the questions arousing curiosity are highly important (Vygotsky, 1998). Trying to discover life by asking questions is a part of social learning, and social learning is achieved by parental reinforcement and feedback (Selçuk, 1997). The child who is learning through questions develops his/her own thoughts within time. In the frame of these ideas, the child expresses his/her own thoughts against the situations he/she is face with. It is not expected from the child expressing his/her ideas to be

able to either form right sentences or make right decisions all the time. Here guiding the child rather than focusing on his/her mistakes will be right attitude. Expressing himself/herself is important for the development of character, psychology and conscious of the child.

Feedback taken from the parents of a child expressing himself/herself will affect his/her life. The child making decisions by expressing his/her opinion tries to develop problem-solving skills. Feedbacks given to express opinions after every incident help the child interpret and experience life. While individuals who have developed their ability of decision making by this way can learn meeting their needs on their own, individuals who can't develop problem solving skills or who have been hampered will face with several psychological problems (Eskin, 2009). As a result of this, antisocial and introvert individuals are raised up. These individuals find it difficult to adapt into environment, and they are afraid of taking responsibilities. It is not possible to expect these children to be as successful as the children who are raised in a healthy environment. It is also not possible to expect that the learning process is the same for them. In shape 3, the average ratio of the responses to the statements of "Answers my questions." "Shows respect to my decisions.", "Always wants me to follow his/her decisions.", and "Allows me to express my idea." is given.

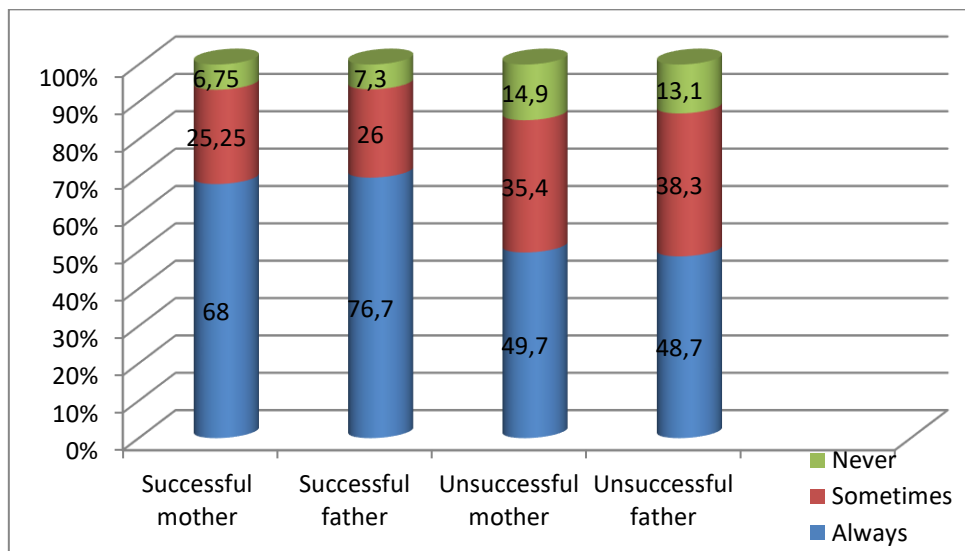


Figure 3. Answers my questions / Always wants me to follow his/her decisions / Shows respect to my decisions / Allows me to express my idea

The average of the responses given to the scale questions shows that successful students' parents contribute more to their children's personality development. Developing characteristic features have so many positive effects on individuals whose personality develops better. According to the results, it is possible to say that successful students' parents have more positive attitudes, while unsuccessful students' parents give rise to failure by contributing less to students' development.

Question 5: Provides the necessary conditions for me to study at home

Question 7: Reads a book with me

Question 9: Always controls whether I study or not

Question 11: Wants me to read a book

Studying environment both at home and at school has an important effect on child's success. Children's attention span is less than adults, and they can be distracted more easily. Attention is described as the ability of focusing on an event, an object or a situation for a specific time (MEB, 1983). Considering the fact that children's attention is distracted more

quickly than adults, we should arrange the studying environment in a way that doesn't evoke extracurricular activities.

Children may not have the appropriate studying environment because of the inadequacy of rooms; because of the families sharing the same flat as a result of financial problems; because of the parents not paying attention to tasks that a child can do at home. On the contrary, there are of course children who have positive environments to study. However, it is for sure that providing an appropriate environment to study is not enough on its own. While using electronic devices with high pitch distracting child's attention is an example of physical negative conditions, including themselves in their children's' studying period is a good suggestion that parents can apply. Instead of constantly checking whether the child has done their homework or not, it is a better idea to do the homework with the child and read books with them. Parents should guide the children to find the answers rather than giving them the answers in advance. Children imitate their parents. While telling the child to study, if the parents do activities that may attract the child such as watching TV, working on computer or eating, they will set a negative sample to their children. For instance, while reading a book the environment should be set effectively, family members should talk about the book and individuals should buy books as gifts (Tanju, 2010). In shape 4, the average ratio of the responses to the statements of "Reads a book with me", "Provides the necessary conditions for me to study at home", "Always controls whether I study or not", "Wants me to read a book" is shown.

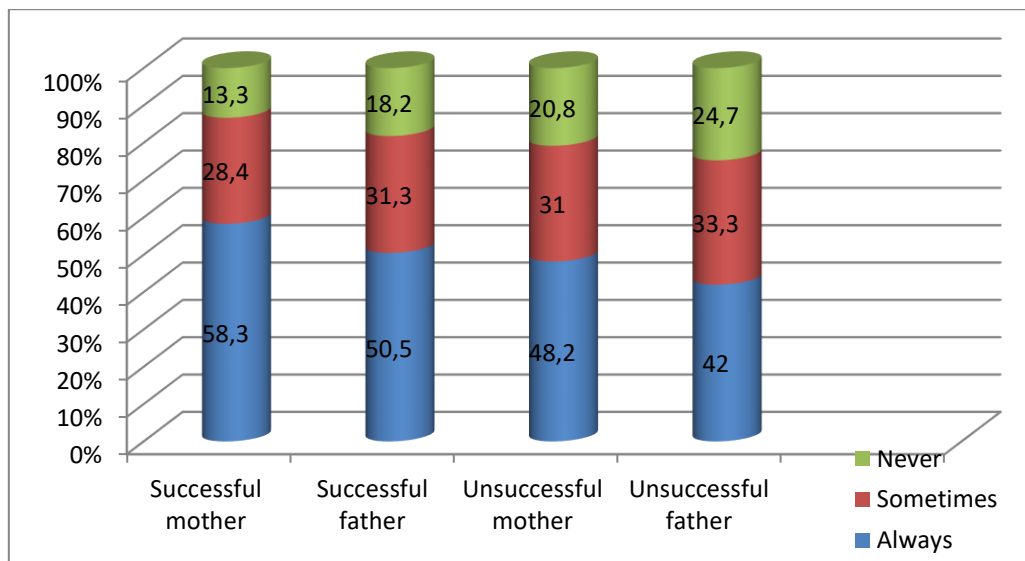


Figure 4. Provides the necessary conditions for me to study at home / Reads a book with me / Always controls whether I study or not / Wants me to read a book

Attention span and level is a feature, which is acquired and developed within time. This is why students at elementary school have less attention span. The abundance of things that can distract students either at home or at school may bring failure. Making the home environment eligible for studying may be helpful to gain success. Even if there is no such a big difference for both groups in terms of the effects of home environment, it is seen that successful students' parents show more positive manners compared to the unsuccessful students' parents. So, it is possible to say that parents of the successful students contribute to their children's achievements more.

Question 4: Uses violence at home

Question 12: Punishes me for the things I even don't have any idea about

Violence is called as the approach or behaviour by which an individual is injured physically or emotionally (Arin, 1996). Children who are exposed to violence become introvert and unsuccessful individuals who have communication problems and who even don't want to go to school (Kardam, 2010). Children who experience domestic violence believe that things work in this way and most probably they become individuals who pose danger for the society (Polat, 2009). Violence applied to children is a result of parents' image of false facts. Besides the violence, parents also punish their children in order to make them follow their rules. Punishment is given to remove the child from unwanted behaviours or to prompt the child to exhibit the desired behaviour (Basaran, 1994). While the right punishment can be functional for behavioural change, violence should never be applied. In shape 5, the average ratio of the responses to the statements of "Uses violence" and "Punishes me for the things I even don't have any idea about" is given.

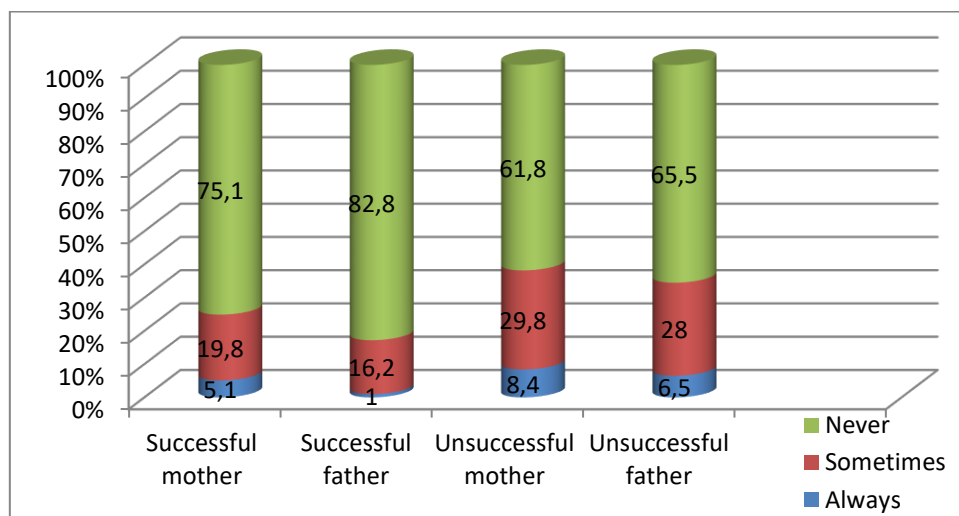


Figure 5. Uses violence at home / Punishes me for the things I even don't have any idea about

Results show that both groups of students are exposed to domestic violence. However, it is seen that unsuccessful students' mothers engage in violence more. Among four groups the ratio of negative response is higher for unsuccessful students' mothers and fathers. In terms of ratio, the less amount of punishment is seen for the fathers of successful students. When the destructive effects of violence on child are considered, it is possible to say that as unsuccessful students' parents adopt more negative methods, they give rise to the failure of their children.

4. Results and Recommendations

Below are the results of this study:

- Successful students' responses about their parents are more favourable than unsuccessful students' responses about theirs.
- It is seen that successful students are appreciated more because of their achievements. Appreciating which is a way of positive reinforcement ensures that the child acts in a particular manner and increases the frequency of the manner. It is observed that successful students' parents provide more positive reinforcement to their children, which contributes to students' desire of success.
- Children are more passive than adults against the situations which cause stress. Parents putting pressure on the child also has negative effects on the child's success. It is observed that unsuccessful students' parents put more pressure on their children at home. This situation increases the stress level of children who are less successful and worries them more at school.

- The scale shows that successful students' parents give their children more freedom of thought, let them express themselves, and respect their ideas. Results of the unsuccessful students don't have the same positivity. When children's intellectual development is supported, they become confident individuals socializing expressing themselves more easily. So it's vital that parents support their children's' intellectual development. It is seen that successful students' parents are supporting their children's intellectual efforts concerning their characteristic developments.

- It is observed that successful students' parents are more concerned about the environment for study. It is possible to say that parents giving importance to the environment where the learning takes place directly contribute to their children's success.

- When the results are analysed, it is seen that unsuccessful students' parents use more violence and give punishments to their children out of no reason. Violence is never a way for education. Punishments with no reason have adverse effects on child's psychology. It is possible to say that parents applying this method cause directly to the failure of their children.

- Children's success and failure depend on various factors. As success may be the result of one or several facts, failure may also be based on one or several reasons. While it is vital for a successful child to face with positive behaviours in order to sustain success, it is necessary to eliminate negative behaviours to save children who haven't become successful yet.

- Results of the scale show that unsuccessful students' parents have more negative attitudes than the successful students' parents. Although there are students who gave negative responses among the successful students, there are enough factors provided for their success. It will be right to improve parental behaviour in order to sustain achievements of these successful students. In addition to this, it is seen that there are also some students who gave positive responses among the unsuccessful students. However even if they are exposed to positive manners under some situations, the negative situations exposed by the unsuccessful children might be the dominant reason for their failure. For this reason, to determine and to improve the situations hampering the learning ability of the child will be the right attitude to be followed not only for the child but also for society. According to the results of the scale, the most responsible people at this topic are parents.

In accordance with the results of this study, the following recommendations can be given:

- By developing a scale including students from each grade and by measuring situations that students experience in social life, facts that children are influenced might be determined in a more comprehensive way. In accordance with the data collected, facts that have negative effects on children can be worked on and improved.

- Parents whose children are at the age of starting school may be trained to how to behave towards their children and deal with their classes. They may also be lectured on parental approaches and their effects on children psychological and cognitive development.

- Failing students was abolished. Also, punitive discipline ways are no longer applied, and teachers are under the control of parents. In order to create an image of a serious school in the eyes of parents, it is necessary to bring back the implementation of failing students and discipline. Also, there must be enforcement of regulations for the parents as much as for the teachers.

References

Acikgoz, K. (1989). Az gelişmiş ülkelerde eğitim. 15-17 Haziran 1989 Malatya, Eğitim Bilimleri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 39-50.

Arin, C. (1996). *Kadına yönelik şiddet*. Cogito.

Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. Nebraska: University of Nebraska Press.

Basaran, I. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası

- Carter, V. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Eskin, M. (2009). *Temel kavram ve tanımlar: sorun çözüm terapisi*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kardam, F. (2010). *Kadına yönelik aile içi şiddet algısı*. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Kavak, Y. & Burgaz, B. (1994). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Pegem Personel Geliştirme Merkezi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1983). *Okul öncesi çocuk gelişimi yıllık program kitabı*.
- Ozgener, S. (2004). *İs Ahlakının temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*. 7 (25) 46-61.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*. 6 (22).
- Tezcan, M. (1977). *Çocuk eğitiminde ailenin rolüne sosyolojik bir bakış*. Ankara.
- Tuncer, O. (1980). *Çocuk aile ve çevresi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. (55) 1-44.
- Ugurel, S. R. (1979). *Ruh sağlığı*. İstanbul.
- Yavuzer, H. (1995). *Anne-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın anne baba tutumları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. Çevirisi: Semih Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yorukoglu, A. (1982). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Hikâyelerle Türkçe Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Views of Turkish Teaching Candidates on Teaching Turkish with Stories

Emre YAZICI¹, Talha GÖKTENTÜRK²

Geliş Tarihi/Received: 02/08/2018 | Kabul Tarihi/Accepted: 10/12/2018 | Yayın Tarihi/Published: 15/01/2019

Özet: Türkiye’de eğitime ve öğretme faaliyetlerinin sahasında uzmanlaşmış kişilerce yapılması cumhuriyetimizin kuruluşundan bu yana mühim bir mesele olarak ön plana çıkmıştır. Bu amaçla ilk olarak enstitülerle başlayan öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde Türkçe öğretmenliğinin kendisine ait bir yer kazanması ise 1992-1993 eğitime ve öğretme yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde Türkçe öğretmenliği lisans programının açılması ile mümkün olabilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ana vazifelerinden biri ana dili olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ana dili becerilerinde gelişme sağlamak ve kendi dillerini daha iyi kullanma şuurunu kazandırmaktır. Dil becerilerinin gelişmesinde temel unsur ise metinlerdir. Bu sebeple yetişecek her bir Türkçe öğretmenin Türkçenin içinde gelişen metin türlerine dair bilgi sahibi olması zaruridir. Bu çalışmada metin türlerinden hikâye ile Türkçeyi öğretme hakkında Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programının ikinci sınıfında öğrencilik sürecine devam eden 8 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan odak grup görüşmesi formu öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler kodlama ve kod çözme yoluyla çözülmüştür. Araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak için ortaya çıkarılan kodlar hususunda uzman görüşü alınmış ve ortaya çıkarılan bilgilerden hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmenliği, Türkçenin Öğretimi, Hikâye.

Abstract: In Turkey, training and teaching activities of the founding of our republic made by the person skilled in the field as a momentous issue has come to the fore since. For this purpose, the Turkish teacher's first place in the teacher training activities started with the establishment of Turkish language teaching program in 1992-1993 education and teaching year in Gazi University. One of the main tasks of Turkish teachers is to provide the students with Turkish as a native language with the development of their native language skills and to gain the consciousness of using their own language better. The basic element in the development of language skills is the texts. For this reason, it is essential that each Turkish teacher who will be raised should have information about the types of text developed in Turkish. In this study, it is aimed to determine the opinions of second grade students of Yıldız Technical University about teaching Turkish with story and story. The study group consists of 8 students attending the second year of the undergraduate program of Turkish Language Teaching Department of Yıldız Technical University. The focus group interview form which was prepared for the purpose of the research was applied to the students and the obtained data was solved by coding and decoding. In order to ensure that the research is valid and reliable, expert opinion has been taken regarding the codes that have been uncovered and suggestions have been made based on the information obtained.

Keywords: Turkish Teachers, Teaching Turkish, Story.

Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article: Yazıcı, E., Gökentürk, T. (2019). Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Hikâyelerle Türkçe Öğretimi Hakkındaki Görüşleri. Temel Eğitim Dergisi, 1(1), 71-78.

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, eyazici@yildiz.edu.tr

² Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, talhagoktenturk@gmail.com

1. Giriş

Türkiye bünyesinde Türkçe öğretmenliği lisans programları farklı alanlarda çalışma imkânını da beraberinde getirmektedir. Bunların arasında sadece MEB’de öğretmen olmak değil basın-yayın sahasında hizmet veren kuruluşlarda, ülkenin özel ve resmi olarak eğitime ve öğretim alanında faaliyet gösteren üniversitelerinde vazife almak gibi alternatifler mevcuttur.³

Nitekim Türkçe öğretmenliğinin özel bir alan olarak Gazi Üniversitesinde 1992-1993 yılında kurulmasının akabinde Türkçe Öğretmenliği anaokulu, kreş, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesi, yetişkinler, iki dilliler, Türk cumhuriyetlerinden yurdumuza gelen orta ve yükseköğretim öğrencileri ve yabancılara Türkçenin öğretimi gibi konularda Türkçe öğretmenin yetişmesi misyonunu üstlenmiştir (Güzel 2003: 65).

Belirtilen çalışma alanlarına bakıldığında Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğrencilik hayatlarında olduğu gibi çalışma hayatlarında da metinlerle sürekli meşgul olacaklarını söylemek mümkündür. Bu sebeple metin türlerine yönelik becerilerin kazandırılmasının farklı Türkçe öğretmenliği lisans programlarında kendisine yer bulduğu görülmektedir.⁴

Öğretmenin rol-model olması hem üniversitedeki hem de ilköğretimdeki öğrenciler için öğrenmenin gerçekleşmesindeki başlıca faktörlerden biridir (Ergür 2010: 357. Tortop 2013: 159). Bundan mütevellit öğrencilerin metin türleri ile alakalı becerileri kazanması için öğretmen adaylarının öğretmenlik öncesinde bu becerileri kazanmış olarak mesleki sahaya inmesinin gerekli olacağı söylenebilir.

Bu sebeple çalışmamızda var olan bir durumun tasvir edilmesi hedefiyle metin türlerini kendi alanında en çok kullanan öğretmenlik sınıflarından Türkçe öğretmenliği bünyesinde öğretmenliğe hazırlanan öğretmen adaylarının hikâyelerle Türkçe öğretimi hakkında görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Araştırma Amacı

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği adaylarının hikâye türünün Türkçe öğretimi alanında kullanımının kullanılıp kullanılmadığı hakkında görüşleri ve gelecekte öğretmen olduklarında hikâye türünden Türkçe öğretimi alanında faydalanıp faydalanmayacaklarına dair görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye türünün Türkçenin öğretiminde kullanımı hakkında görüşlerinin alınması amacıyla şu sorular sorulmuştur:

1. Kendinizi iyi bir hikâye okuyucusu olarak tanımlar mısınız?
2. Bölümünüzün hikâye türünü kazanmanızda katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Türkçe eğitimi içerisinde hikâyenin yeri nedir?
4. Öğretmen olduğunuzda hikâyeyi hangi alanlarda kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?
5. Hikâye türünü diğer edebi türler ile karşılaştırmanız gerekirse hikâye türünün diğer türlerin arasında yeri sizce nedir?

³ Bilginin alındığı kaynak için bkz.: <http://www.sbt.yildiz.edu.tr/sayfa/1/Hakk%C4%B1nda/17>, 2017 Mayıs 20 Cumartesi. http://dosya.marmara.edu.tr/aef/tto/AEF_Turkce_TR.pdf, 2017 Mayıs 21 Pazar. <http://uludag.edu.tr/egitim/default/konu/1179>, 2017 Mayıs 21 Pazar.

⁴ Detaylı bilgi için bkz.: <http://ebs.istanbul.edu.tr/home/kazanım/?id=1150>, 2017 Mayıs 21 Pazar.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmamızda son araştırma modeli olarak “odak grup görüşmesi” yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in de (2016: 158) söylediği gibi “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında düşünceleri elde etmek amacıyla dikkatle planlanan tartışmalar serisi” şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için ideal kişi sayısının 6-8 olduğunun düşüncesinden hareketle 8 kişilik grupla odak grup görüşmesi yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmamızın nitel bir çalışma olmasından dolayı, çalışma boyunca sınırlı sayıda öğrenci ile daha derinlemesine çalışabilmek amacıyla, örneklem tekniği olarak “amaçlı örneklem” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma veri toplamalarında, olasılık temelli olmayan örneklem seçim tekniklerinden amaçlı örneklem tekniğine göre, çalışmaya katılmaya istekli olan ve konu hakkında bilgi sahibi olan 8 Türkçe öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemlendiği bireylerin verilerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilen bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.4. Geçerli ve Güvenilir Olmayı Sağlama Aşaması

Araştırmanın sonuçlarının geçerli olmasını sağlamak için elde edilen verilerin toplanmasından analizine geçen süreç ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir; zira *toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır* (Yıldırım, Şimşek 2016: 270).

Güvenilir olup olmama durumunun belirlenmesi içinse bir uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzmandan kodların kategorilenmesine yönelik teyit istenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanın incelemesi neticesinde ortaya çıkan veriler Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından verilen şu formül ile hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenilir Olma} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Uygulanan formül neticesinde %70 üzeri bir netice elde edilmesi durumunda araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Üzerinde uzlaşılmayan 3 kod için uzman ile görüşülerek fikir birliğine varılmış böylece elde edilen kodların güvenilir olma derecesi %92,3 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 1. İyi bir hikâye okuyucusu olup olmama

İyi bir hikâye okuyucusu değilim, önerilen hikâyeler kadarıyla okuyucuyum. (2)
Okuyorum ama az oranda.
Çocukluğuma göre daha az hikâye okuyucusuyum. (5)



Şekil 1. İyi bir hikaye okuyucusu olma durumu

Tablo 2. İyi bir hikâye okuyucusu olmama sebepleri

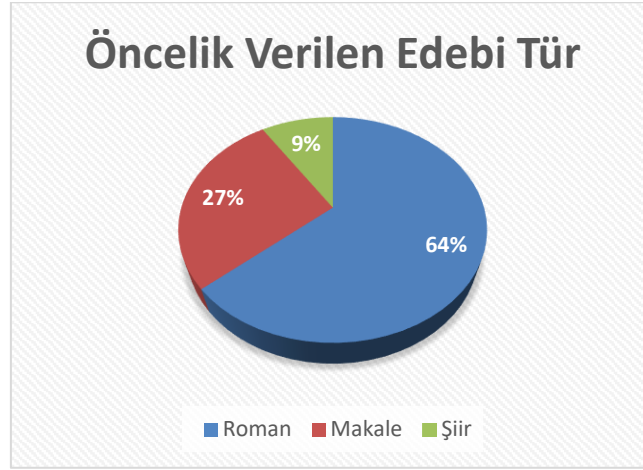
İlerleyen yaş ile beraber değişen edebi tür nedeniyle. (Sırasıyla masal- hikâye- roman) (6)
Kitap okumaya lise eğitiminden sonra başlama nedeniyle.
Güncel toplumun farkında olmadan yönlendirmesi sonucu hikâyeden uzaklaşma nedeniyle.



Şekil 2. İyi bir hikaye okuyucusu olmama nedenleri

Tablo 3. Bölümün hikâye türüne katkısı

Sınav için de olsa hocaların verdiği kitapların okunması. (Olumlu)
Hocalar makale ve romanlara ağırlık veriyor. (Olumsuz) (3)
Hocalar roman ve şiir türlerini öncelikli tutuyor. (Olumsuz)
Genellikle roman üzerinde duruluyor. (Olumsuz) (3)



Şekil 3. Öncelik verilen edebi tür

Tablo 4. Hikâye türünün Türkçe öğretiminde kullanılması

Hikâye türünü maneviyat açısından.
Öğrencilerin iyi bir insan olması için.
Hikâyelerden hareketle vatan sevgisi aşlamak amacıyla. (2)
Okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla. (3)
Sıkıcılıktan uzaklaşmak için.
Akıcı okuma özelliği edinimi amacıyla.
Millet sevgisi bilinci için.
Sınav stresinden ve baskısından uzaklaştırma amacıyla.
Ders kitaplarında olduğu kadarıyla.
Dil bilgisi öğretimi için. Küçürek öykülerden faydalanılarak dil bilgisi eğitimi.



Şekil 4. Hikâye türünün Türkçe öğretiminde kullanılması

Tablo 5. Öğretmen Olduğunuzda Hikâye Kullanımı

Okuma alışkanlığı kazandırmak için.
Öğrencilere vermek istediğim mesajları iletmek amacıyla.
Dil bilgisi öğretiminde bilgileri somutlaştırma .
Materyal tasarımı ile hikâyeleri anlatma.
Hikâye denildiğinde sadece okuma akla geliyor hikâye yazmak da hikâyeye dâhil. Yazmayı geliştirmek için hikâye.
Öğretmen- aile iş birliği sonucu okuma saatleri.
Bir saat olan okuma saatini iki saat yapıp bir saat dil bilgisinden azaltma. (2)
Dil bilgisi konuları her sene tekrar ediyor, okumanın tekrarı yok . Okuma önceliklidir.
Öğrencileri motive etmek amacıyla.
Vatana hayırlı evlat yetiştirmek için.
Ne olduğunu bilmeyen ne olacağını bilemez. O yüzden ' olduğunu ' okutmalı ve okutarak öğretmeli .
Şiir yorumlama, hikâye anlamak için . Beyin fırtınası yapmaya ilk adım. Anlamayı geliştirmek için .

**Şekil 5. Öğretmen olduklarında hikâye türü hakkındaki düşünceleri****Tablo 6. Hikâye Türünün Diğer Türlerle Karşılaştırması**

Hikâye merkezde yer alıyor. (3)
Her birinin yeri farklı . (Anneni mi daha çok seviyorsun babanı mı? Sorusu gibi)
İlkokulda ağır, ortaokul tam yeri, lise ve sonrası için kolay .
En çok orta okulda kullanılmalı.
Günlük, mektup gibi yok olmaya yüz tutan bir tür.
Roman %80, hikâye %5 .
Masal ile roman arasında .



Şekil 6. Hikaye türünün diğer türlerle karşılaştırılması

4. Sonuç ve Öneriler

Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmenliği adaylarının iyi bir hikâye okuyucusu olmadığı ve çocukluklarına göre daha az hikâye okudukları tespit edilmiştir. Buna sebep olarak ilerleyen yaş nedeniyle masaldan hikâyeye hikâyeden ise romana doğru geçiş yapılan bir okuma sürecinin içinde oldukları, toplumun farkında olmadan yaptığı yönlendirmelerle onları hikâye türünden uzaklaştırdığı ve gerçek manada okuma faaliyetine liseden sonra başlamaları etkili olmuştur.

Hikâye türüne okudukları bölümün katkısı sorulduğunda öğretmen adaylarının okudukları bölümün ağırlıklı olarak roman, şiir ve makale türlerine ağırlık verdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu türler arasında bilhassa romanın ön plana çıktığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenliği adaylarının Türkçenin öğretilmesi sürecinde hikâye türünü öğrencilerin maneviyatını geliştirmek, iyi bir insan olmak, vatan sevgisi aşlamak, okuma alışkanlığı kazandırmak, sıkıcılıktan uzaklaşmak, akıcı okuma becerisini geliştirmek, millet sevgisi kazandırmak, sınav stresinden ve baskısından uzaklaşmak, ders kitaplarında kullanmak, dilbilgisi öğretiminde kullanmak düşüncelerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aktif öğretmenlik süreçlerinde ise okuma alışkanlığının geliştirilmesi, öğrencilere verilmek istenen mesajların iletilmesi, öğrencilere öğretilmek istenen bilgilerin somutlaştırılması, bu türle ilgili materyallerin tasarlanması, hikâye alanında yeni metinleri öğrenciye yazdırma yoluyla öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesi, öğretmen-aile işbirliği ile hikâye türünün de dahil edileceği okuma saatlerinin oluşturulması, dilbilgisine verilen saatlerin azaltılarak okumaya yönelik saatlerin artırılması, öğrencilerin motive edilmesi, vatana hayırlı evlat yetiştirilmesi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi alanlarında kullanacaklarına dair görüş belirtmişlerdir.

Hikâye türünün diğer türler ile mukayese edilmesi istendiğinde hikâye türünün diğer türlerin merkezinde yer aldığı, her bir türün kendi içinde değerli olduğu, ilkökul için ağır ortaokul için normal lise dönemi için ise kolay bir metin türü olduğu, en çok ortaokulda kullanılmasının gerektiği, günlük mektup gibi yok olmaya yüz tutan bir tür olduğu, romanın

hikâyeye göre çok daha fazla tercih edilen bir tür olduğu ve masal ile roman arasında bir tür olduğuna yönelik görüşler bildirmişlerdir.

Elde edilen verilerden hareketle hikâye türünün Türkçe öğretmenliği öğrencileri tarafından sıkça okunmadığı ve öğrencilerin kendilerini iyi bir hikâye okuyucusu olarak tarif etmediği görülmektedir. Çevrenin, şahsi hayatlarının ve okudukları bölümün hikâye türünde kendilerine menfi yönde tesirde bulunmasının da bu sonuçta etkili olduğu görüşleri elde edilen veri havuzunda ön plana çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle şu teklifleri getirmek mümkündür:

1. Türkçe öğretmenliği adaylarının eğitilmesi sürecinde farklı metin türlerine dengeli bir şekilde yer verilmesi öğretmen adaylarının metin türlerine daha hâkim yetişmesine katkı sağlayacaktır.

2. Bilhassa ortaokul döneminde hikâye türüne yer verilmesi öğrencilerin şahsi tecrübeleri arasında hikâye türünün de yer almasını sağlayacaktır.

3. Ana dili olarak Türkçenin öğretilmesi sürecinde ilköğretim ikinci kademe derslerinde okuma saatlerinin artırılması ve veli-okul işbirliğine gidilerek öğrencilere yeni okuma imkânlarının oluşturulması hikâye türünde öğrencilerin kendilerini geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

4. Öğrencilere çok sayıda becerinin kazandırılmasında hikâye türünün kullanılması mümkündür. Bu sebeple hikâye türünün farklı materyallerde kullanılarak uygulama sahasına kazandırılması anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* bildiriler kitabı içinde (354-359. s.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A. (2003). Türkçe'nin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (Second Edition)*. California: Sage Publications.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 153-160.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

- http://dosya.marmara.edu.tr/aef/tto/AEF_Turkce_TR.pdf, 2017 Mayıs 21 Pazar.
- <http://ebs.istanbul.edu.tr/home/kazanim/?id=1150>, 2017 Mayıs 21 Pazar.
- <http://uludag.edu.tr/egitim/default/konu/1179>, 2017 Mayıs 21 Pazar.
- <http://www.sbt.yildiz.edu.tr/sayfa/1/Hakk%C4%B1nda/17>, 2017 Mayıs 20 Cumartesi.

