

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi

2019 Cilt: 5, Sayı: 1

Könül ABASLI – Şule POLAT

**Duygusal Özerklik ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkilerin
Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi)**

Dursun AKSU

**Kalem Tutuş Aparatının İlkokul Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarına
Etkisi**

Hüseyin ÇALIŞKAN – Yusuf YILDIRIM – Güneş KILINÇ

**Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarına ve E-Müfredata İlişkin
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri**

Mehmet Ali ATEŞ – Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

**KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu
Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi**

Ahmet Turan ORHAN

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Merkezine ve Fen
Eğitimine Yönelik Bakış Açıları**

Adile DEĞİRMENCİ – Mustafa DOĞRU

**İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Maddeyi
Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin
Değerlendirilmesi**

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Sciences

Yıl: 2019 • Cilt: 5 • Sayı: 1

Year: 2019 • Volume: 5 • Number: 1

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Doç. Dr. Süleyman YAMAN

Alan Editörleri / Editorial Board

Bülent Akbaba, Gazi Üniversitesi

Dilek Çakıcı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ertuğrul Usta, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Halil Tokcan, Niğde Üniversitesi

Hüseyin Çalışkan, Sakarya Üniversitesi

Murat Eliöz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Mutlu Tahsin Üstündağ, Gazi Üniversitesi

Oktay Akbaş, Kırıkkale Üniversitesi

Recep Çakır, Amasya Üniversitesi

Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi

Süleyman YAMAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yavuz Saka, Bülent Ecevit Üniversitesi

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

<http://gebd.gazipublishing.com/GEBD>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

Alpay AKSİN (Amasya Üniversitesi)

Ayhan DİKİCİ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Aykut Emre BOZDOĞAN (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Canay PEKBAY (Bülent Ecevit Üniversitesi)

Esat ŞANLI (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Halil İbrahim YILDIRIM (Gazi Üniversitesi) (2 hakemlik)

Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)

Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)

Meltem KÖSTERELİOĞLU (Amasya Üniversitesi)

Remzi KILIÇ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Önder ŞENSOY (Gazi Üniversitesi)

Özgen KORKMAZ (Amasya Üniversitesi)

Şafak ULUÇINAR (Amasya Üniversitesi) (2 hakemlik)

Şerife IŞIK (Gazi Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Duygusal Özerklik ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkilerin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi _____ **1-15**

Könül ABASLI – Şule POLAT

Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.001>.

Kalem Tutuş Aparatının İlkokul Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarına Etkisi _____ **16-29**

Dursun AKSU

Aksu, D. (2019). Kalem tutuş aparatının ilkökul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 16-29. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.002>.

Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarına ve E-Müfredata İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri _____ **30-61**

Hüseyin ÇALIŞKAN – Yusuf YILDIRIM – Güneş KILINÇ

Çalışkan, H., Yıldırım, Y., & Kılınç, G. (2019). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve e-müfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-61. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.003>.

KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi _____ **62-90**

Mehmet Ali ATEŞ – Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

Ateş, M. A., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2019). KKTC’de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-60. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.004>.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Merkezine ve Fen Eğitimine Yönelik Bakış Açılıarı _____ **91-101**

Ahmet Turan ORHAN

Orhan, A. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine ve fen eğitimine yönelik bakış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 91-101. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.005>.

İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin Değerlendirilmesi ___ **102-121**

Adile DEĞİRMENCİ – Mustafa DOĞRU

Değirmenci, A., & Doğru, M. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı maddeyi tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 102-121. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.1.006>.

Duygusal Özerklik ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkilerin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi

 **Könül ABASLI**

IDI, SRRD Projesi
konulabasli@gmail.com

 **Şule POLAT**

Milli Eğitim Bakanlığı
sule.polat@yahoo.com

Gönderilme Tarihi: 21/11/2018

Kabul Tarihi: 28/02/2019

Yayınlanma Tarihi: 26/03/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.01.001](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.001)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Duygusal özerklik,
Öğrenci yılmazlığı,
Okula devamsızlık,
Akademik başarı,
Ortaokul öğrencisi

ÖZET

Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerindeki kamuya bağlı ortaokullarda öğrenim gören 584 ortaokul öğrencisinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, not ortalaması ve okul devamsızlığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından gerçekleştirilen "Duygusal Özerklik Ölçeği" ve Arastaman (2011) tarafından geliştirilen "Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler doğrulayıcı faktör analizi, Pearson korelasyon ve regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda elde edilmiş bulgular duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkinin, duygusal özerklik ile okula devamsızlık arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkinin, duygusal özerklik ve öğrencilerin not ortalaması arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkinin, öğrenci yılmazlığı ve okula devamsızlık arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkinin, öğrenci yılmazlığı ve öğrencilerin not ortalaması arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur. Regresyon analizi sonuçları ise sadece öğrenci yılmazlığının duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarında okula devamsızlığın azalmasının ve not ortalamasının artmasının duygusal özerkliğin artırdığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğrenci yılmazlığının artmasının duygusal özerkliğin artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.001>.

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

The Examination of Relationship Between Emotional Autonomy and Student Resiliency According to Students' Opinions

Article Info

Keywords:

Emotional autonomy,
Student resiliency,
School absenteeism,
Grade point average
Secondary school student

ABSTRACT

This study was carried out with the voluntary participation of 584 students who studied in the public secondary schools in the central districts of Ankara city in the spring term of 2016-2017 academic year. In this study, it was aimed to examine the relationship among emotional autonomy, student resiliency, grade point average and school absenteeism according to the secondary students' opinions. The data were collected with personal information form, Emotional Autonomy Scale developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted to Turkish by Deniz, Çok and Duyan (2011) and the Student Resiliency Scale developed by Arastaman (2011). The data collected from the participants were analyzed by using confirmatory factor analysis, Pearson's correlation and regression analysis. The results obtained from the analyzes showed that, there was a significant moderately positive relationship between emotional autonomy and students resiliency, a low level of negative relationship between emotional autonomy and school absenteeism, a low level of positive relationship between emotional autonomy and grade point average of students, a low level of negative relationship between student resiliency and school absenteeism, a low level of positive relationship between students resiliency and the average grade of students. The results of regression analysis showed that student resiliency was a significant predictor of emotional autonomy. In the results of the study, it was also seen that decreased school absenteeism and increase grade point average augment emotional autonomy. In addition, the result of the research showed that student resiliency increase enhanced emotional autonomy.

GİRİŞ

Özerklik "autonomy" Latince "autos" kelimesi "öz" anlamında ve "nomos" kelimesi "yönetim" anlamına gelen kelimelerinin birleşiminden oluşmuş ve kavramın kökenine dayalı tanımların çoğunda "kişinin kendi kendini yönetme yeterliğini göstermeye çalışması" anlamını taşımaktadır (Özdemir ve Çok, 2011). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te özerklik "bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk" olarak tanımlanmaktadır. En genel tanımıyla özerklik kavramı özgür olma ve kendi kararlarını alma biçiminde ifade edilmektedir (Spear ve Kulbok, 2004). Kağıtçıbaşı (2005) özerklik kavramını tanımlarken aile içindeki sıkı etkileşim örüntüleri ile beraber çocuk yetiştirme tarzlarına da vurgu yaparak bu süreçte ilişkilerin önemini belirtmiştir. Collins, Gleason ve Sesma (1997) özerklik kavramını ergenlerin aileleriyle ilişkilerini dengeli bir şekilde sürdürürken, kendi kararlarını alabilmeleri ve aldıkları kararları uygulayabilmeleri olarak açıklamaktadır. Bir diğer tanıma göre özerklik ergenlerin değer, duygu ve davranışlarında giderek ailesinden, akranlarından ve çevresindeki diğer bireylerden bağımsızlaşmaya başlaması

şeklinde açıklanmaktadır (Russel ve Bakken, 2002; Steinberg, 2007). Özdemir ve Çok'a (2011) göre özerklik ailenin çocuğa olan tutumları ile gelişen ve daha sonra aile ortamının dışında devam eden, toplumun kültüründen etkilenen sosyal bir gelişim alanıdır.

Alan yazında özerklik kavramının üç boyut altında kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bu boyutlar bilişsel, davranışsal ve duygusal özerklik şeklinde incelenmektedir (Blos, 1979; Sessa ve Steinberg, 1991). Birinci boyut olan "bilişsel özerklik" kişinin kendine güvenmesi, "kendi yaşamını kontrol edebileceğine dair inancı" ve "aşırı bir toplumsal onaylama baskısı hissetmeden karar alabildiği duygusu" olarak tanımlanmaktadır (Blos, 1979; Sessa ve Steinberg, 1991). İkinci boyut olan "davranışsal özerklik" ise davranışlarını yöneten ve kendine ilişkin kararlarda söz sahibi olmayı ve kararlarını uygulamayı kapsayan bir işleyiş olarak ifade edilmektedir (Blos, 1979; Sessa ve Steinberg, 1991). Son boyut olan "duygusal özerklik" ise bireyin bağımsız karar verme yeteneği ve bireylerin aileden bağımsızlaşması olarak nitelendirilmektedir (Blos, 1962, akt. Fozio-Thielk, 2015: 10; Sessa ve Steinberg, 1991).

Beyers ve Goossens'e (1999) göre duygusal özerklik ergenlerle ilgili psikanalitik ve neoanalitik teorilerin merkezinde yer almaktadır. Steinberg (1999) ise duygusal özerkliği başkalarıyla ilişkiler açısından tanımlamakta, bağımlılıklardan vazgeçilme ve ebeveynlerden ayrılma olarak nitelendirmektedir. Tatar, Bildik, Yektaş, Hamidi ve Üzmen (2016) duygusal özerkliği ebeveynlere yönelik bağımlılıktan vazgeçilmesi ve onlardan ayrı bir birey olduğunu kavrayış olarak tanımlamaktadır. Duygusal özerkliğin dört bileşenden oluştuğu yönünde araştırmacılar arasında görüş birliği bulunmaktadır (Chen ve Drnbusch, 1998; Steinberg ve Silverberg, 1986). Bu bileşenler; bireyleşme, ebeveynlerden bağımsızlaşma, ebeveyni idealleştirmeme ve anne-babaların ebeveyn rollerinin dışındaki insanlar olarak algılanması olarak nitelendirilmektedir. Bireyleşme, ergenlerin ebeveynlerin onları anlamaması algısı olarak düşünülmektedir. Beyer ve Goosends (1999) duygusal özerkliğin stresli bir süreç olduğunu düşünmekte ve özellikle geçiş dönemlerinde olan ergenlerin ebeveynlerden bağımsızlaşmasının stresli olduğunu ifade etmektedir. Frank, Pirsch ve Wright (1990) ergenlerin ebeveynlerini idealleştirmemesinin ergenlerin güvensizlik duygusu ile ilişki olduğunu öne sürmektedir. Steinberg'e göre (2007) ise duygusal özerklik kazanan ergenlerin yardıma ihtiyaç duyduğu veya üzüldükleri zamanlarda bunu ebeveynlere az yansıtmaktadırlar. Bunların yanı sıra onlar ebeveynlerini her şeyi bilen ve güçlü kişiler olarak görmekten vazgeçerler. Ryan ve Lynch (1989, akt. Beyers ve Goossens, 1999) ergenlerde ve genç yetişkinlerde yüksek düzeyde duygusal özerkliğin, ebeveynlerini sevmemeleri ve güvenmemeleri ile ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Giriş, problem cümlesi ile ilgili bilgiler içermelidir.

Günlük yaşamda değişen zorluklarla karşılaşmamız mümkün olabilmektedir. Kimi bireylerin bu gibi durumlarda başarısız olabildiği, zorluklara karşı direnebildiği görülmekte,

diğerlerinin ise zorluklarla mücadele edip, başarısızlıkların üstesinden gelebildiği söylenebilir. Her türlü olumsuzluğa rağmen başarısızlıkların üstesinden gelmeyi beceren bireylerin yılmazlık özelliği taşıdığı düşünülebilir. Yılmazlık (resilience) kavramının alan yazında çok sayıda tanımlarla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Kaner ve Bayramlı (2010) ve Arastaman'a göre (2011) kavramla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çeşitli çalışmalarda yılmazlık ifadesinin yanı sıra "sağlamlık", "dayanıklılık" ve "yenilmezlik", ifadelerinin de kullanıldığı görülmüştür.

Köken olarak Latince "resiliens" sözcüğünden kaynaklanmakta olan terim (Greene ve Conrad, 2002, Akt. Kaner ve Bayramlı, 2010) bir maddenin bükülür ve elastiki olması anlamını ifade etmektedir. Amerikan Heritage Sözlüğü'nde yılmazlık kavramı, hastalık, değişim ve kötü talihten kurtulup kısa sürede eski haline dönebilme becerisi olarak açıklanmaktadır (ahdictionary.com). Yılmazlık kavramı "bireylerin biyolojik, psikolojik ve çevresel riskler açısından zorlanma durumlarında bu durumdan daha güçlü bir şekilde çıkma, başarılı bir şekilde toparlanabilme becerisi, bireyin kendine tehdit oluşturan durumlarla başa çıkma süreci" olarak da ifade edilmektedir (Cowen, 1991, Akt. Çelik, 2013; Johnson, 2008; Walsh, 2006: 4). Bir başka tanımda yılmazlık bireylerin yaşamlarındaki zorluklarla karşı karşıya gelip bunları kabullenebilme ve karşılaşılan güçlüklerle rağmen çevreyle olan ilişkisini kesmeme yeteneği şeklinde açıklanmaktadır (Dass-Brailsford, 2005: 574). Prince-Embury (2015) ise bireysel yılmazlık kavramını olumsuzlukların üstesinden gelme veya olumsuz deneyimler sonucunda kendini toparlama olarak nitelendirmektedir.

Yılmazlık kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar tarihsel süreç açısından değerlendirildiğinde genellikle 1950'li yıllardan başlayarak pozitif psikoloji alanında yapılan araştırmalarda, her türlü yaşam zorluklarına rağmen, duygusal bozukluklar ya da sosyal uyumsuzluklar göstermeyen bireyleri anlatmak için "ayakta kalanlar" (survivor) teriminin kullanıldığı görülmektedir (Arastaman, 2011: 13). Rutter (2006) yılmazlık kavramıyla ilgili alanyazındaki tanımların çoğunda, kavramın iki önemli ögesi içerdiğini belirtmektedir. Bunlardan biri önemli bir tehde veya zorluğa maruz kalmak, diğeri ise bu tehde ve zorluğa maruz kalmaya rağmen ayakta kalabilmek ve uyum sağlamak şeklinde açıklanmaktadır. Masten (2001) bireyin sahip olduğu psikolojik, fizyolojik, kültürel ve sosyolojik özelliklerin yılmazlığın belirginleşmesinde önemli etken olduğu düşünmektedir. Thomsen (2002) de buna benzer olarak öğrencide yılmazlığın ilerlemesinde aile tutumlarının, okulun ve çevrenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bireylerin yılmazlık özelliklerinin öğrencilik yıllarında okul yaşamında geliştirilebileceği düşünülebilir. Okul yaşamında yılmazlık öğrencilerin akademik alandaki strese neden olan etmenler, baskılar ve aksiliklerle etkili bir biçimde başa çıkabilme yeteneği olarak nitelendirilmektedir (Martin ve Marsh, 2003).

Silah (2003) akademik başarı ya da not ortalamasını, öğrencilerin okul hayatlarında istendik davranışlara ulaşma seviyesi olarak tanımlamaktadır. Akademik başarı, istendik davranışlara ulaşma seviyesi olması ile birlikte, eğitim hayatının birçok aşamasında bir önceki kademe göstermiş olduğu başarı ölçütü olarak alınmaktadır. Örneğin başarılı bir liseye geçişte, üniversiteye giriş aşamasında, lisansüstü eğitime başvuru aşamasında ve iş başvurusunda bulunma süreçlerinde dikkate alınmaktadır. Bunun yanında öğrenci akademik başarısını olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğrenci akademik başarısının artmasında fiziksel, psikolojik ve toplumsal etmenler rol oynamaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001).

Altınkurt'a (2008) göre okula devamsızlık, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, ailenin, çevrenin, akademik kaygının ve bireysel faktörlerin etkili olduğu istenmeyen bir öğrenci davranışı olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci devamsızlığının sebebi her ne olursa olsun, öğrencinin eğitim hayatını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Alanyazında kavramlarla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde duygusal özerklik kavramının; ruh ve akıl sağlığı (Morsünbül, 2012), okul başarısı (Yılmaz, 2007), ebeveyn-ergen ilişkileri (Majorona, Brondino, Morelli ve Maes, 2017; Sandhu ve ve Kaur, 2012), psikososyal uyum değişkenleri (Beyers ve Goossens, 1999), akademik başarı ve sapkınlık davranışları (Chen ve Dornbusch, 1998), yılmazlık kavramının ise riskli davranışlar (Prince-Embury, 2015), mobbing (Kayacı, 2014), tükenmişlik (Çevik, Doğan ve Yıldız, 2016), duygusal dışavurum (Çelik, 2013), akademik başarı (Seban ve Perdeci, 2016) gibi farklı kavramlarla bir arada çalışıldığı görülmüştür. İki değişkenin beraber çalışıldığı bir çalışmaya rastlanmamakla beraber, her iki değişkenin de okul devamsızlığını ve akademik başarıyı etkilediğini gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Arastaman 2011; Chen ve Dornbusch 1998; Johns, 2005; Lamborn ve Steinberg 1993). Bir öğrencinin bireyselleşmesi düzeyinin sonuçlarına odaklanan bu çalışmada, öğrencinin eğitim hayatının zorlukları karşısında yılmazlığı, okul devamsızlığı ve akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri ile öğrenci yılmazlığı düzeyleri arasındaki ilişkileri not ortalaması ve okul devamsızlığı değişkenleri ile beraber incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri, öğrenci yılmazlık düzeyleri, not ortalaması ve okula devamsızlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrenci yılmazlık düzeyi, not ortalaması ve okula devamsızlık öğrencilerin duygusal özerklik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, not ortalaması ve okul devamsızlığı arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlayan bu çalışma, yordayıcı ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Yordayıcı ilişkisel taramada “bağımsız değişkenden meydana gelen değişimlerin bağımlı değişkendeki değişimlerin ne kadarını açıkladığına odaklanılır” (Özdemir, 2018: 306).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ankara İli merkez ilçelerinde 2016-2017 öğretim yılında kamuya bağlı ortaokullarda öğrenim gören 248.114 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma evrenden alınan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış ve 248.114 büyüklüğündeki evreni .05 güvenirlilik ve %5 hata payı ile 384 öğrencinin temsil edebileceği belirlenmiştir (Balcı, 2005). Ancak anket geri dönüşlerinde yaşanması olası sorunlar nedeniyle araştırmanın uygulama aşamasında 600 öğrenciye anket uygulanmış ve bu anketlerden 584’si analiz edilmeye uygun halde geri dönmüştür. Katılımcılardan 271 (%46.7) kadın öğrenci, 313 (%53.3) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Duygusal özerklik ölçeği

Katılımcıların eğitim duygusal özerklik düzeylerini belirlemek için Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ve Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Duygusal Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; alt boyutları itibariyle alt ölçekler idealleştirmeme beş madde, bağımsızlık dört madde ve bireyleşme 5 madde olmak üzere toplam on dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, alt boyutlarının yanı sıra toplam puanı ile değerlendirilebilmektedir. Ölçek, maddeler “Bana tamamen uygun”dan (4 puan), “Bana hiç uygun değil”e (1 puan) doğru sıralanan 4 derecelmeli bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedir. Orijinal ölçek 4 dereceli bir puanlamaya sahipken bu araştırma kapsamında 5 dereceli olarak uygulanması tercih edilmiştir. Ölçekte yer alan örnek maddeler arasında “Gençlerin bazı şeyleri ana babaları yerine en yakın arkadaşına danışması daha iyidir.” ve “Anababam çok nadir hata yapar.” yer almaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa .82 olarak hesaplanmıştır (Deniz, Çok ve Duyan, 2013). Bu çalışmada 584 katılımcının görüşlerinden yararlanılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir. DFA çalışması LISREL 8.8 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin üç boyutlu yapısı test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve orijinalindeki gibi aynı maddelerin aynı boyutlarda toplandığı

görülmüştür [$\chi^2=315.18$; $Sd=74$; $\chi^2/Sd=4.25$; $AGFI = .95$; $GFI = .97$; $NFI = .76$; $CFI = .80$; $IFI = .80$; $RMR = .079$; $RMSEA = .075$]. Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin üç boyutlu formunun geçerli olduğu ve yapılan hesaplamalar sonrasında Cronbach alfa değerinin ise .75 olduğu görülmüştür.

Öğrenci yılmazlığı ölçeği

Katılımcı öğrencilerin yılmazlık düzeylerini belirlemek için Arastaman (2011) tarafından geliştirilmiş “Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam on yedi madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; kararlılık, girişimcilik ve iletişim, öz- yeterlik ve umut ve sorun çözme becerileri’dir. Ölçek (1) hiçbir zaman , (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan örnek maddeler arasında “Zorlukla karşılaşmamayı ümit ederim” ve “Duygularımı kontrol edebilirim” yer almaktadır. İç tutarlık katsayısı ölçeğin orijinal çalışmasında kararlılık alt boyutunda .69, girişimcilik ve iletişim, alt boyutunda .66, öz- yeterlik ve umut alt boyutunda .69 ve sorun çözme becerileri alt boyutunda .59 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir. DFA çalışması LISREL 8.8 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin dört boyutlu yapısı test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında Ölçeğin dört boyutlu yapısının doğrulandığı ve orijinalindeki gibi aynı maddelerin aynı boyutlarda toplandığı görülmüştür [$\chi^2 = 296.65$; $Sd=97$; $\chi^2/Sd=3.05$; $AGFI = .97$; $GFI = .98$; $NFI = .90$; $CFI = .93$; $IFI = .93$; $RMR = .15$; $RMSEA = .059$]. Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin dört boyutlu formunun geçerli olduğu, yapılan hesaplamalar sonrasında da ölçeğin Cronbach alfa değerinin .92 olduğu görülmüştür.

Kişisel bilgi formu

Bu bölümde öğrencilere cinsiyetleri, bir önceki eğitim öğretim yılında kaç gün devamsızlık yaptıkları ve genel not ortalamaları sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları, okul müdürlerinin izni alınarak, ders aralarında, araştırmacılar tarafından öğrencilere şahsen uygulanmıştır. Araştırma verileri 2017 yılının Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır. Çalışmaya öğrenciler istekli olarak katılmışlardır. Ölçeklerin doldurulması katılımcıların yaklaşık olarak 10 dakikasını almıştır. Veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA), regresyon analizi ve Pearson korelasyon ile çözümlenmiştir. Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı ölçeklerine ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Maddelerin

toplam puan ortalamasına ait çarpıklık değerleri -.13 ile -1.2, basıklık değerleri .11 ile 1.9 arasında değişmektedir ve veri seti içerisinde uç değer olmadığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, ± 3 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilmektedir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu durumda parametrik testleri kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri, yılmazlık düzeyleri, not ortalaması ve okula devamsızlıkları arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler arası Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3	4
1 Duygusal Özerklik	1			
2 Öğrenci Yılmazlığı	.481*	1		
3 Okula devamsızlık	-.102*	-.113*	1	
4 Not Ortalaması	.108*	.170*	-.107*	1

* $p < .01$

Tablo 1'den izlenebileceği gibi duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .481$; $p < .01$). Yine Tablo 1'den görüldüğü üzere duygusal özerklik ve okula devamsızlık arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -.102$; $p < .01$) ve duygusal özerklik ve öğrencilerin not ortalaması arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .108$; $p < .01$) görülmektedir. Tablo 1'den görüldüğü üzere öğrenci yılmazlığı ve okula devamsızlık arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -.113$; $p < .01$) ve öğrenci yılmazlığı ve öğrencilerin not ortalaması arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .170$; $p < .01$) görülmektedir.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyi, okula devamsızlığı ve not ortalamasının duygusal özerkliği ne oranda açıkladığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin Duygusal Özerkliği Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Öğrenci Yılmazlığı	.374	.029	.472	12.73	.000*
Okula devamsızlık	-.040	.032	-.046	-1.26	.208
Not Ortalaması	.021	.033	.023	.627	.531

$R = .484$; $R^2 = .234$; $F = 59.152$; $p = .000$

* $p < .05$

Tablo 2'den de izlenebileceği gibi, duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, okula devamsızlık ile öğrencilerin not ortalaması arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = .484$; $R^2 = .234$; $p < .05$). Bu bulgulara göre duygusal özerkliğin % 23'ü öğrenci yılmazlığı, okula devamsızlık ve öğrencilerin not ortalaması tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) öğrenci yılmazlığı ($t = 12.73$, $p < .05$), duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Fakat okula devamsızlık ($t = -1.26$, $p > .05$) ve öğrencilerin not ortalaması ($t = .627$, $p > .05$) duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Ankara ili merkez ilçelerinde 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören 584 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri ve öğrenci yılmazlığı düzeyleri, not ortalaması ve okula devamsızlık arasındaki ilişkinin eğitim örgütlerindeki görünüşleri incelenmiştir.

Araştırmada duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri arttıkça öğrenci yılmazlığına ilişkin algı düzeyleri de artmaktadır. Duygusal açıdan bireyselleşen öğrencinin eğitim hayatının zorlukları karşısında daha güçlü olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarında duygusal özerklik ve okula devamsızlık arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, okula devamsızlık azaldıkça duygusal özerklik artmaktadır veya duygusal özerkliğin artması okul devamsızlığını azaltmaktadır. Köseoğlu ve Erçevik (2015) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Duygusal özerkliği artan ergenin, kendisi için neyin daha faydalı olduğunu bilecek kadar bireyselleştiği ve birey olarak kendi faydasına hareket edebilmeye başladığı düşünülmektedir. Diğer bir durumda okul ile devam ilişkisi kuran öğrencilerin, okul büyüklerinden (öğretmen ve idareciler) olumlu etkilendikleri görülmektedir. Veli, okul yönetimi ve rehberlik servisi işbirliğinde öğrencilerin okul devamsızlığı yapmamasının sağlanmasının önemi anlaşılmaktadır.

Duygusal özerklik ile öğrencilerin not ortalaması arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, not ortalaması yükselen öğrencilerin duygusal özerklik düzeyinin de arttığı gözlenmiştir. Bu bulgu Chen ve Dornbusch (1998) ve Lamborn ve Steinberg (1993) tarafından yapılan çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerde akademik başarı artırımının öğrencinin kendini başarılı hissetmesinin bağımsızlaşmasında etkisi olduğu görülmektedir.

Akademik başarının öğrencinin bireyselleşmesini, bağımsız hareket edebilmesini sağlayıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlerin sosyalleşebilmesi, topluma uyum sağlayabilmesi, sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için onların yerine getirmesi gereken önemli görevlerden birisi de özerklik gelişimidir. Duygusal özerklik, ergenlerin ana-baba ve akranlardan duygusal olarak bağımsızlaşabilmesini ve birey olarak karar alabilmesini, kararlarını özerk bir şekilde uygulayabilmesi biçiminde ifade edilmektedir (Tatar, Bildik, Yektaş, Hamidi ve Özmen, 2016). Bu nedenle, duygusal özerklik kavramı ergenlerin gelişiminde önemli olmakla beraber birey ve toplum için de önem arz etmektedir. Şöyle ki, yüksek düzeyde duygusal özerkliğe sahip olan ergenlerin bağımsızlaşması, birey olarak davranabilmesi olumlu bir durum olarak nitelendirilmektedir. Fakat bunun yanında yüksek düzeyde duygusal özerkliğe sahip ergenlerde olumsuz olarak nitelendirilebilecek durumlar da söz konusu olabilmektedir. Genel olarak ergen davranışlarının temelinde, ergenlik öncesinde ailesi ile kurduğu etkileşim yatmaktadır. Ergenlik öncesinde ailesi ile duygusal paylaşımı yüksek olan çocukların duygusal özerkliğini daha hızlı sağladığı ve olumlu davranışlar seğılediği görülmektedir (Marusak, Thomason, Sala-Hamrick, Crespo ve Rabinak, 2018). Duygusal özerklik ile ilgili yapılan çalışmalarda yüksek düzeyde duygusal özerklik gösteren ergenlerin suç içeren faaliyetlerde bulunma ihtimalinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Lamborn ve Steinberg, 1993). Yine duygusal özerklik sonucunda ergenlerin aileden kopması ve bu özerkliğin ergeni yalnızlığa götürdüğü tespit edilmiştir (Majorano, Brondino, Morelli ve Maes, 2017). Bu sebeple duygusal özerklik kavramının ergenlerin gelişiminde oynadığı rol önem teşkil etmektedir.

Araştırma sonuçlarında öğrenci yılmazlığı ile okula devamsızlık arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, okula devamsızlık azaldıkça öğrenci yılmazlığı artmaktadır. Bu bulgu, Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr (2004) ve Arastaman'ın (2011) çalışma bulguları ile uyumludur. Yüksek öğrenci yılmazlığı olan öğrencilerin karar alma ve uygulama sürecinde başarılı olduğunu, zorluklar karşısında pes etmediği, okul ortamından kaçma eğiliminde olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ile not ortalaması arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle not ortalaması yükseldikçe öğrencilerde yılmazlığın arttığı gözlenmiştir. Okul devamsızlığı ile akademik başarısı arasında negatif yönlü

anlamli ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Okula devamsızlık yapan öğrencilerin derslerden kopması ve başarısının düşmesinin beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar Arastaman (2011)'ın çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda devamsızlığı azaltıcı tedbirler alınması ve devamsızlık yapan öğrencilerin sorunlarının çözülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğrenci yılmazlığını artırıcı önlemler alınması, okul devamsızlığını azaltıcı ve akademik başarısını artırıcı etkisi olacağı söylenebilir.

Regresyon analizi sonuçları ise sadece öğrenci yılmazlığının duygusal özerkliğin anlamli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci yılmazlığının duygusal özerklik üzerinde etkisinin bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencinin olaylar karşısında yılmamasının duygusal özerkliğı sağlamasında etkisini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenci yılmazlığı ve duygusal özerkliğin öğrencilere kazandırılması önemlidir. Bu açıdan yılmazlığı geliştiren faktörlerin ve duygusal özerkliğı öğrencide geliştirici unsurların bilinmesinin eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve topluma birçok yarar sağlayacağı tahmin edilmektedir. Okul devamlılığını artırıcı, Bakanlık düzeyinde ve okullar özelinde çalışmalar yapılması önerilebilir. Ebeveynler için, çocuklarla etkili iletişim kurma becerileri geliştirme, aile bağlarını artırıcı eğitimler verme, ergenlik öncesi çocuklarla sağlıklı ebeveynlik yapma gibi halk eğitim merkezlerinde ya da örgün eğitim kurumlarında eğitimler düzenlenmesi önerilebilir. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır. Çalışma özel okullarda veya daha büyük örnekleme de tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Amerikan Heritage Sözlüğü. <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=resilience> Erişim tarihi: 30.04.2017

Altunkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 129-142.

Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel ve anadolu lisesi yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları

Beyers, W., & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.

- Collins, A., Gleason, T., & Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78-99). New York: Wiley.
- Chen, Z., & Dornbusch, S. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research, 13*(3), 293-319.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 221-236.
- Çevik, G. B., Doğan, İ., & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 971-984.
- Dass-Beaiford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology, 35*(3), 572-591.
- Deniz, M., Çok, F., & Duyan, V. (2013). Duygusal özerklik ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 352-363.
- Feldman, S., & Rosenthal, D. (1991). Age expectations of behavioral autonomy in Hong Kong, Australian and American youth: The Influence of family variables and adolescents' values. *International Journal of Psychology, 26*(1), 1-23.
- Fozio-Thielk, L. (2015). *Examination of emerging adults' autonomy and parental monitoring under varying living arrangements*. Unpublished PhD Dissertation, Northcentral University, Prescott Valley, Arizona, USA.
- Frank, S., Pirsch, L., & Wright, V. (1990). Late adolescents' perceptions of their parents: Relationships among de-idealization, autonomy, relatedness, and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 571-588.
- Johns, S. (2005). *Student achievement, risk and resiliency in elementary schools*. Unpublished PhD Dissertation, Wayne State University, Detroit.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships, which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling, 36*(4), 385-398.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403-422.

- Kaner, S., & Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 47-62.
- Kayacı, Ü. (2014). Akademik ortamlarda psikolojik şiddet (mobbing) ve yılmazlık. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 67-78.
- Köseoğlu, S. A., & Erçevik, A. (2015). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 198-216.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu-Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Lamborn, S., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check and connect model. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 9(3), 279-301.
- Marusak, A., Thomason, M.E., Sala-Hamrick K., Crespo L., & Rabinak, C.A. (2017). What's parenting got to do with it: emotional autonomy and brain and behavioral responses to emotional conflict in children and adolescents. *Developmental Sciences*. <https://doi.org/10.1111/desc.12605>
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self-concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: the moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 690-700.
- Martin, J. A., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four-Cs: confidence, control, composure and commitment*. (Paper presented at NZARE AARE), Auckland, New Zealand.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi. alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.

- Prince-Embury, S. (2015). Risk behavior and personal resiliency in adolescents. *Canadian Journal of Psychology, 30*(3), 209-217.
- Russell, S., & Bakken, R. (2002). Development of autonomy in adolescence. Neb Guide University of Nebraska- Lincoln Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources. <http://www.basicknowledge101.com/pdf/Development%20of%20Autonomy%20in%20Adolescence.pdf> Erişim tarihi: 30.05.2017.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 1-12.
- Sandhu, D., & Kaur, D. (2012). Adolescent problem behavior in relation to emotional autonomy and parent- child relationship. *Canadian Social Science, 8*(1), 29-35.
- Seban, D., & Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(3), 106-126.
- Sessa, F., & Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy in adolescence. *Journal of Early Adolescence, 11*, 38-55.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*, 102-115.
- Spear, H., & Kulbok, P. (2004). Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing, 21*(2), 144-152.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th ed). Boston: McGraw- Hill.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Yayına Haz. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tatar, A., Bildik, T., Yektaş, Ç. Hamidi, F., & Üzmün, E. (2016). Duygusal özerklik ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması ve klinik başvurusu olmayan ergen öğrencilerde duygusal özerkliğin incelenmesi. *Nobel Medicus, 12*(1), 39-48.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students*. California: Corwin Press Inc.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi, 27*, 417-441.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59047e_d7d0fe55.70785195. Erişim tarihi: 25.04.2017

Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Publications.

Kalem Tutuş Aparatının İlkokul Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarına Etkisi¹

Dursun AKSU

 Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

aksu@sakarya.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 28/12/2018

Kabul Tarihi: 11/01/2019

Yayınlanma Tarihi: 26/03/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.01.002](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.002)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

İlk okuma ve yazma,
Kalem tutuş,
Kalem tutuş aparatı

ÖZET

Öğrenim yaşamları boyunca öğrenciler dinlediklerini, okuduklarını, duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve not almak için yazıyı kullanırlar. El yazısını edinme süreci oldukça zahmetli ve çocuk için yorucudur. Yazmayı öğrenirken zorlanan öğrenciler kolaylıkla yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Yazmaya ve not almaya karşı bu isteksizlik öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle yazma sürecinin önemli bir boyutu olan kalem tutuşun doğru öğrenilmesi önem arz etmektedir. Kalem doğru tutuşunu destekleyebilecek kalem tutuş aparatları bu noktada yanlış kalem tutuştan kaynaklanan yazma sorunlarının giderilmesine yardımcı olabilir. Ülkemizde özellikle ilkokulda kullanılan kalemlerde kalem tutuşu destekleyen araçlar kullanılmamaktadır. Bu araştırmanın amacı kalem tutuş aparatının ilkokul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisini incelemektir. Bu araştırma, kalem tutuş aparatlarının ilkokul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 129 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kalem tutuş değerlendirme formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin kalem tutuş aparatını kullanmadan ve sonrasında kullanarak aynı metni iki defa yazmaları istendi ve bu süreçte öğrencilerin fotoğrafları çekildi. Fotoğraflar "Kalem tutuş değerlendirme formu" kullanılarak incelendi. Elde edilen veriler betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlendi. Araştırmanın sonuçları öğrenciler aparat kullandıklarında T1 (tripot tutuş) şeklinde kalem tutan öğrenci sayısı 10 (8%)'den 81 (63%)'e çıkmıştır. Bu da aparatların öğrencilerin kalem tutuşları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Birçok araştırma tripod tipinde kalem tutuşu önermektedir.

¹ Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Effect of Pencil Grippers on Pencil Grasp of Primary School Students

Article Info

Keywords:

Literacy teaching,
Pencil grasp,
Pencil grippers

ABSTRACT

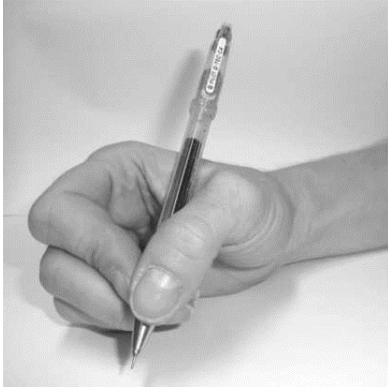
Throughout their learning life, students use writing to express what they listen, read, feelings and thoughts. The process of obtaining the handwriting is quite laborious and tiresome for the child. Students who have difficulties in learning to write can easily develop a negative attitude toward writing. This unwillingness to write and take note can also negatively affect the academic achievement of students. For this reason, it is important to learn pencil grip which is an important dimension of the writing process. Penholding fixtures that can support the correct grip can help correct typing problems that are caused by improper pen pointing at this point. In our country, there are no tools that support pencil grips especially in primary school pencils. The purpose of this study is to examine the effect of the pen holding apparatus on the pen holdings of elementary school students. This research is a study aiming to determine the effect of pen grip apparatus on pen grip of primary school students. Therefore, single-group pretest-posttest experimental design was used in the study. The study group consisted of 129 students in the first grade of primary schools. In the study, Pen Grip Evaluation Form developed by the researcher was used as data collection tool. The students were asked to write the same text twice using the pen grip apparatus and using it afterwards, and the students were photographed in this process. The photographs were examined using the "Pen Grip Evaluation Form". The data were analyzed by using descriptive analysis techniques. The results of the study showed that the number of students holding a pencil in the form of T1 (tripod grip) increased from 10 (8%) to 81 (63%). This shows that the apparatus is very effective on the student's pen grip. Many studies have suggested that T1-shaped pencil grip be preferred.

GİRİŞ

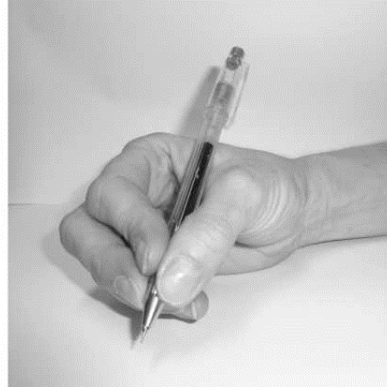
Öğrencilerin, okula başlamadan önce yazma ile ilgili çeşitli bilgi, beceriler öğrendiği ve bireysel farklılıklarla sınıf ortamına geldiği bilinmektedir. Bireysel farklılıklarının yanına okul ve öğretmen faktörleri de eklenince yazma öğrenimi süreci daha da kompleks bir hal almaktadır. Bu nedenle kalem tutma, kâğıt pozisyonu, oturuő şekli gibi teknik bilgiler öğrenciye erken yaşlardan itibaren öğretilmesi gereken önemli faktörler arasında yer almakta ve öğrencilerin ömür boyu kullanacakları yazma becerisinin sağlıklı ve doğru şekilde öğrenilmesi önem arz etmektedir (Aksu ve Ayvaz Can, 2018).

Kalem tutuş, kalemin tutulmasıyla ilgili parmakların pozisyonunu tanımlamak için kullanılan bir terimdir. En yaygın kullanılan kalem tutacağı, tripod işlevi gören başparmak, işaret ve orta parmakları içeren (dinamik) tripod kavraması olarak adlandırılır. Bu kavrama ilgili parmakların küçük, iyi koordine edilmiş hareketlerine izin verir. 2008 yılında yapılan bir

öğretmen araştırması, beş öğretmen dördünün, öğrencilere kalem tutarken dinamik bir tripod tutuşu kullanmayı öğrettiklerini ortaya koymuştur (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran & Saddler, 2008). En iyi kalem tutuş, yazarken ve çizerken ellerin ve parmakların serbest ve kolay hareket etmesini sağlayan rahat bir tutuştur. Bununla birlikte, bazı çocuklar kalemlerini çok sıkıca tutmaktadır ve sık sık sayfa üzerine bastırmaktadır. Sonuç olarak, çocuk yavaş ve zahmetli bir şekilde yazabilir veya eli yorgun veya ağrılı olabilir. Kalem kavramasının el yazısı üzerindeki etkisi, 1940'lı yıllardan beri araştırma konusu olmuştur (Schwellnus, 2012). 2008 yılında yapılan bir ankette 169 öğretmenin% 41'i "yanlış" kalem tutuşunu ortak bir el yazısı zorluğu olarak tanımlamıştır (Graham ve ark., 2008). El yazısı zorluklarını ele alan araştırmalar genellikle bir çözüm olarak dinamik tripod tutucusunun benimsenmesini önerir (Rigby ve Schwellnus, 1999).



Dynamic Tripod



Dynamic Quadrupod



Lateral Tripod



Lateral Quadrupod

şekil 1. Kalem tutuş şekilleri

Dinamik tripod, birlikte çalışması ve iyi koordine edilmiş hareketler gerçekleştirmeleri için başparmağın, işaret parmağının ve orta parmakların kullanılmasını ifade eder (Ziviani, 1983, 778). Rosenbloom ve Horton (1971) dinamik tripodun omuz, dirsek ve bilek stabilizasyonunun interfalangeal eklemlerin çok ince ve karmaşık hareketler yapmasına izin verdiği bir duruş olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bükülmüş yüzük ve küçük parmaklar yüzeyde dinlenerek bir kemer oluşturarak stabilite sağlar. Dinamik tripod tutuşu birçok öğretmen ve terapist tarafından ideal

olarak kabul edilir (Benbow, 1997; Bergmann, 1990; Erhardt, 1994; Rosenbloom ve Horton, 1971; Schneck ve Henderson, 1990).

Tutuş kuvvetini en aza indirmenin yanı sıra, dinamik tripod kalem tutuşun arzu edilen bir başka özelliği, dikey ve eğri harf vuruşları oluşturmak üzere esneyip uzadıklarında üç parmağın hareketlerini kolaylaştırmasıdır (Elliott ve Connolly, 1984; Tseng, 1993). Dinamik tripodun dışındaki kavrama yüzeylelerinin artması, kalemin dinamik hareketini azaltabilir (Dennis ve Swinth, 2001).

Araştırmaların ideal kalem tutuş olarak en çok önerdiği dinamik tripod tutuşu öğrencilere kazandırabilmek için çok sayıda kalem tutucu da geliştirilmiştir.



Şekil 2. Kalem tutucu örnekleri

Bir kalem tutucunun yazma için işlevsel olması için, kullanıcıya istenen süre boyunca okunaklı bir yazılı ürün oluşturma becerisini sunması gerekir. Çocuklar, sınıf çalışmalarına ayak uydurabilecek kadar yeterince yazabilmeli ve okulda ilerledikçe ödevleri ve sınavları tamamlayabilmelidir. Stevens (2008), lateral tripod kavramasını kullanan kişilerin, aynı miktarda iş üretebildikleri halde, diğer kavramaları kullananlardan daha önce yazmayı bıraktıklarını bulmuşlardır. Bu kavramanın dinamiğinin, proksimal olarak kontrol edilen verimsiz hareketler nedeniyle erken yorgunluğa neden olabileceği öne sürülmüştür (Summers, 2001).

Kalem yüzeyle temas miktarı, dört kavrama düzeninin farklı parmak ve başparmak konumlarına göre değişir. Dört parmağın işe karıştığı tutuş şekillerinde daha fazla yüzeyle parmaklara temas etmektedir. Eski hipotez, daha fazla temas noktasına sahip olanın daha istikrarlı olacağını öne sürerken; artan stabilitenin, yorgunluğu azaltmaya yardımcı olabileceği halde yazma için avantajlı olmadığı bulundu (Wu ve Luo, 2006). Daha geniş yüzeyle alanı hipotezi, artan temas ve basınç ile kavrama modellerinin dinamik tripod kavramadan daha az işlevsel olduğunu göstermektedir; zaman içindeki yüksek basınç, daha sonra motor kontrolünü ve yazımın okunaklılığını azaltacak olan erken yorgunluğu arttıracaktır (Dennis ve Swinth, 2001; Engel-Yeger ve Rosenblum, 2010; Tseng ve Cermak, 1993).

Yazma öğrenme sürecinin henüz başında olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma öğrenimi sürecine katkı sağlayacak, kalem tutuş, oturuş, el tercihi ve defter pozisyonu gibi teknik bilgi ve becerilerin doğru kazandırılmasına yönelik çalışmalar bu açıdan önemlidir.

Bu araştırmanın amacı kalem tutuş aparatının ilkokul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

İlkokul birinci sınıf öğrencileri kalemi nasıl tutmaktadırlar?

Kalem tutma aparatı öğrencilerin kalem tutuşlarını nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, kalem tutuş aparatlarının ilkokul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve ölçme araçları kullanılarak test edilir (Büyüköztürk, 2013:201).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan Hendek ilçesinde dört devlet okulunun ilkokul 1. sınıflarında öğrenim gören toplam 129 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Veriler

Okullar	Kız	Erkek	Toplam
Okul 1	24	20	44
Okul 2	12	11	23
Okul 3	18	19	37
Okul 4	13	12	25
Toplam	67	62	129

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kalem Tutuş Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinin ilk aşamasında literatür taraması yapılarak kalem tutuş ile ilgili gözlemlenmesi gereken faktörler belirlenmiştir. Kalem tutuş şeklinde ise Stempel-Mathey ve Wolf'ün (1999) sınıflamasından yararlanılmıştır. Geliştirilen "Kalem Tutuş Değerlendirme Formu" alan uzmanlarının görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Literatürden hareketle kalem tutuşun alt kategorileri belirlenmiştir: (T1) Tripod tutuş (Kalemin gövdesi orta parmağın birinci bükümünü ile tırnak arasındaki yumuşak noktaya yerleşiyor.

Başparmak ve işaret parmakları kalemi tutuyor), (T2) Kalem ucuna yakın tripod tutuş (Birinci tutuşun aynısı yalnız parmaklar kalemin uç noktasına daha yakın), (T3) Kalemi yazma yüzeyine dik tripod tutuş (Birinci tutuşun aynısı fakat kalem yazma yüzeyine dik olarak tutulmaktadır), (T4) İşaret parmağı ile başparmağını kapatma tutuşu (Başparmak ve işaret parmakları kalemi tutuyor. Ancak işaret parmağı başparmağın üzerine yerleşiyor), (T5) (Kuadropod tutuş) kalemi işaret ve orta parmakla destekleme tutuşu (Kalem baş, orta veya işaret parmaklarının ucuyla tutuluyor. Başparmağın ucu kalemin bir tarafında, öbür iki parmağın ucu kalemin diğer tarafında), (T6) Başparmak lalemin etrafını sarıyor. İşaret ve orta parmaklar birlikte kalemi yüzük parmağına bastırıyor. (T7) İşaret, orta ve yüzük parmağının uçları kalemi bir taraftan tutarken, başparmakla diğer taraftan tutuyor. (T8) Kalem, işaret ve orta parmak arasında tutularak başparmağın üzerine bastırılmaktadır. (T9) Başparmak bir taraftan işaret ve orta parmak diğer taraftan kalemi tutarak üçü birlikte yüzük parmağına bastırıyor. (T10) İşaret parmağı, orta parmakla kalemi tutarken başparmak işaret parmağının üzerine yerleşiyor. (T11) Başparmak kalemi diğer parmakların ilk boğumlarıyla örtüşecek şekilde tutuyor. (T12) Önce kalem dört parmakla tutuluyor sonra başparmak kalemin üzerine dikey olarak uzanıyor ve (T13) diğer olmak üzere 13 alt kategori yer almaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinde fotoğrafları çekilerek alan uzmanları tarafından formdaki kategorilerle karşılaştırılması yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Deneysel İşlem ve Verilerin Toplanması: Çalışmaya başlamadan uygulama yapılacak okullardan gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen dört devlet okulundan uygulama için gönüllü öğretmenler tespit edilmiştir. Deneysel çalışma öncesinde araştırmacı tarafından alfabemizdeki 29 harfi içeren dört cümlelik bir metin oluşturulmuştur. Metinle ilgili öğretmenlerden görüş alınmış ve sınıf düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin metni yazabilecekleri dört çizgi üç aralıktan oluşan satırların yer aldığı çizgili kâğıt oluşturulmuştur. Satırlar, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018,12)'de belirtilen (4mm-5mm-4mm toplam 1,3 cm) ölçülerdedir. Öğrencilerin yazma sırasında fotoğraflarını çekebilmek için bir fotoğraf makinesi edinilmiştir. Deneysel çalışma ve kalem tutuş aparatları hakkında hem öğretmenlere hem de öğrencilere bilgi verilmiştir. Öntest aşamasında öğrencilere dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerinin yer aldığı boş kâğıtlar dağıtılmıştır. Öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan metni dikte etmesi sağlanmıştır. Bir ders saati içerisinde hem dikte hem de fotoğraflama çalışmaları tamamlanmıştır. Öğrencilere aparatların kaleme nasıl takılacağı ve tutulacağı hakkında gösterip yaptırma yöntemiyle bilgi verilmiştir. Öğrencilerin aparatı kullanarak serbest yazma çalışmaları yapmaları istenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin aparatı yazma çalışmalarında kullanmaları istenmiş ve 20 gün aparatı kullanarak yazma ları sağlanmıştır. 4 hafta

sonra aynı metni öğrencilerden kalem tutuş aparatını kullanarak yazması istenmiş ve aynı öğrencilerin tekrar fotoğrafları çekilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacıya bir de yardımcı eşlik etmiş ve ikili gruplar halinde çalışmışlardır. Araştırmacıardan birisi öğrencilere dikte şeklinde metin yazdırırken diğeri öğrencilerin fotoğraflarını çekmiştir. Yine aynı öğrencilerin kalem tutma aparatıyla aynı metni tekrar dikte etmesi sağlanmış ve bu süreçte tekrar fotoğrafları çekilmiştir. Her bir öğrencinin kalem tutma aparatsız ve aparatıyla aynı metni yazarken çekilmiş iki fotoğrafı elde edilmiştir. Fotoğrafların öğrencilerin kalem tutma biçimlerindeki detayları ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında fotoğraflar analiz edilerek Kalem Tutuş Değerlendirme Formuna işlenmiştir. Bu aşamada her bir öğrencinin çekilen iki fotoğrafına Ö1A (birinci öğrencinin ilk fotoğrafı), Ö1B (birinci öğrencinin ikinci fotoğrafı) şeklinde kodlar verilmiştir. Kalem tutuş şekillerine ise kategori sıralamasına uygun olarak numara verilmiştir (örneğin tripod tutuş ise T1) Fotoğrafların Kalem Tutuş Değerlendirme Formuna işlenmesi sürecinde araştırmacıya alanda uzman bir araştırmacı daha destek vermiş ve fotoğraflardaki kalem tutma şeklinin hangi kategoriye ait olduğu her araştırmacı tarafından ayrı kodlanmıştır. Güvenirlik için iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlama arasında uyum yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %90 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açasından araştırma güvenilir sayılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için form hazırlanırken ilgili literatür incelenmiştir. Ayrıca iki uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Verilerin analizinde yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır.

BULGULAR

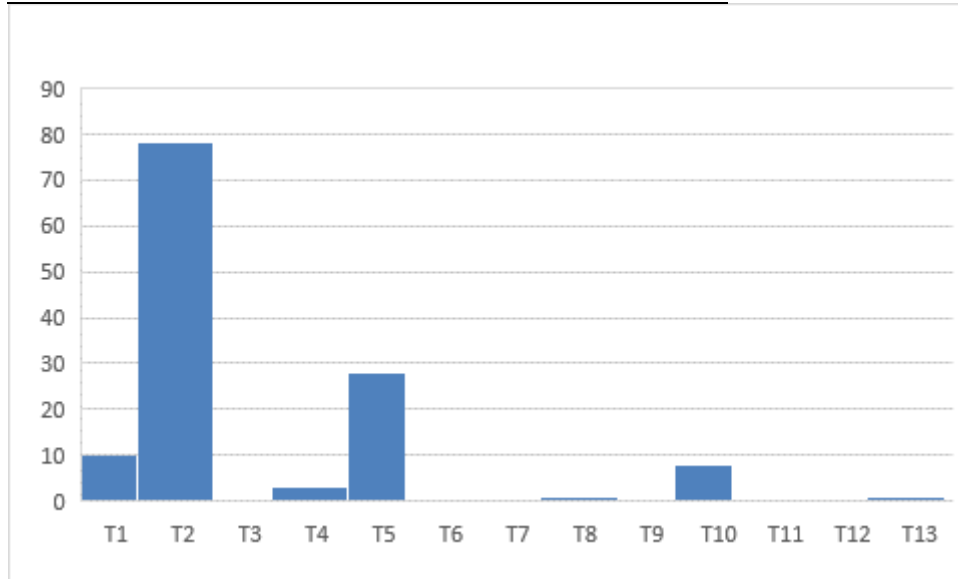
Araştırma bulguları araştırma soru sıralamasına uygun olarak verilmiştir.

1.İlkokul birinci sınıf öğrencileri kalemi nasıl tutmaktadırlar?

Çalışma grubundaki öğrencilerin el tercihleri incelendiğinde 8 öğrencinin sol 121 öğrencinin saç elini kullandığı belirlenmiştir. Aparat kullanmadan metin dikte ettirilmiş ve çekilen fotoğraflar incelendiğinde kalem tutuşları tespit edilmiş ve Kalem Tutuş Değerlendirme Formuna göre sınıflandırılarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin kalem tutuş şekilleri (aparatsız)

Kalem tutuş (aparatsız)	f	%
T1	10	8%
T2	78	60%
T3	0	0%
T4	3	2%
T5	28	22%
T6	0	0%
T7	0	0%
T8	1	1%
T9	0	0%
T10	8	6%
T11	0	0%
T12	0	0%
T13	1	1%
Toplam	129	100%



Şekil 3. Aparatsız kalem tutuş tipleri dağılımı

Tablo 2 incelendiğinde 13 kalem tutuş şeklinden 7'sine rastlanıldığı görülmektedir. Öğrenci sayıları dikkate alınarak kalem tutuş şekilleri karşılaştırıldığında büyük kısmının (f:88, % 68) tripod tutuşun çeşitli şekillerini içeren T1 ve T2 üzerinde yoğunlaştığı görülür. Bunun dışında en fazla sayıda T5 kuadrupod kalem tutuşa sahip öğrencilerin yer aldığı görülebilir.



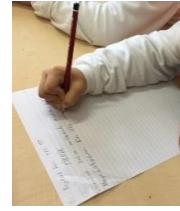
T1 örneği



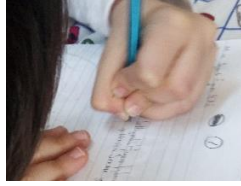
T2 örneği



T4 örneği



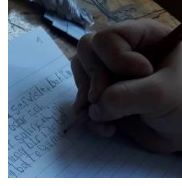
T5 örneği



T8 örneği



T10 örneği



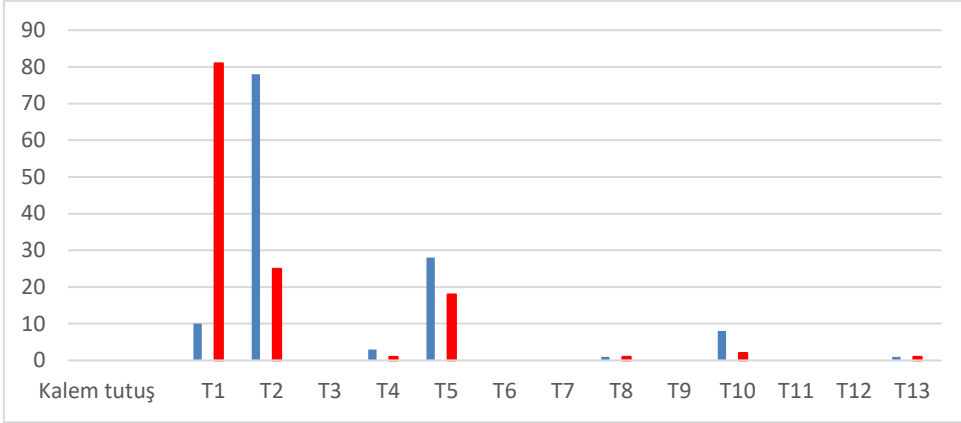
T13 örneği

Şekil 4. Kalem tutuş örnekleri

2. Kalem tutma aparatının öğrencilerin kalem tutuşlarına etkilerine ilişkin bulgular Tablo 3'te karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin kalem tutuş şekilleri (aparatsız ve aparatlı)

Kalem tutuş	Aparatsız		Aparatlı	
	f	%	f	%
T1	10	8%	81	63%
T2	78	60%	25	19%
T3	0	0%	0	0%
T4	3	2%	1	1%
T5	28	22%	18	14%
T6	0	0%	0	0%
T7	0	0%	0	0%
T8	1	1%	1	1%
T9	0	0%	0	0%
T10	8	6%	2	2%
T11	0	0%	0	0%
T12	0	0%	0	0%
T13	1	1%	1	1%
Toplam	129	100%	129	100%



Şekil 5. Aparatsız ve aparatlı kalem tutuş tiplerinin dağılımı

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yine 7 türde kalem tutuş şekline sahip oldukları görülür. Ancak türlere göre öğrenci dağılımları oldukça farklılaşmıştır. Öğrencilerin 106'sının %81'inin tripod tutuşun türleri olan T1 ve T2 şeklinde kalem tutuşa sahip oldukları görülmektedir. Aparatsız kalem tutuşta bu oranın % 68 olduğu göz önüne alındığında tripod tutuşun önemli oranda arttığı söylenebilir. T4 şeklinde kalem tutan 3 öğrenci 1'e gerilemiştir. T5 türünde kalem tutan 28 öğrenci, 18'e düşmüştür. T10 şeklinde kalem tutan öğrenci sayısı 8'den 2'ye gerilemiştir. Ancak T8 ve T13 kalem tutuş türlerine sahip birer öğrencinin aparatlı yazma sürecinde de kalem tutuşlarını değiştirmedikleri görülmektedir.

Aynı öğrencilerin kalem tutma aparatını kullanmadan önce ve kullandıkları anda çekilen fotoğraflar karşılaştırmalı olarak verilmiştir:



T2



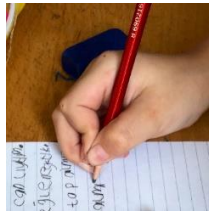
T1



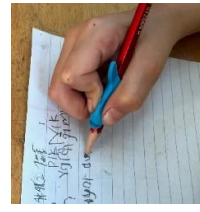
T4



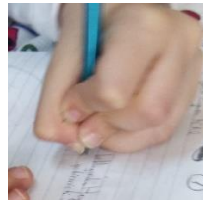
T1



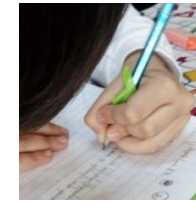
T5



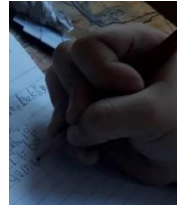
T1



T8



T8



T10

T1

T13

T13

şekil 6. Kalem tutuş örnekleri (aparatsız ve aparatlı).

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın alışma grubunu oluşturan 129 öğrencinin kalemi aparatsız olarak T1, T2, T4, T5, T8, T10 ve T13 şeklinde 7ayrı tipte tuttıkları belirlenmiştir. Kalem tutuş şekillerinden T1, T2 ve T3 ğrencilerin yazmasını kolaylaştırdığı ve daha ergonomik olduğu için genel kabul görmektedir. Bu kalem tutuşlarından en çok nerileni ise T1 (tripod tutuş) ile ifade edilen türüdür. Öğrenciler aparat kullandıklarında T1 şeklinde kalem tutan ğrenci sayısı 10 (8%)'den 81 (63%)'e çıkmıştır. Bu da aparatların öğrencilerin kalem tutuşları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Birçok araştırma T1 şeklinde kalem tutuşun diğer kavramalara tercih edilmesini önermişlerdir. Benbow ve ark. (1992) tripod kavraması, interfalangeal eklemlerden ve el ve önkoldaki iyi koordine edilmiş hareketlere dayanarak en iyi kalem kavraması olarak önerilmiştir. Ayrıca, kuadrupod, lateral tripod ve lateral kuadrupod dahil olmak üzere yaygın olarak gözlemlenen diğer kavrama desenlerinin daha zahmetli olabileceğini göstermiştir. De Almeida, Da Cruz, Magna & Ferrigno (2013) static tripod kavramasını kullanan kişiler arasında kas aktivitesinde bir artış olduğu, bunun da el yazısı görevlerinde daha yüksek enerji harcaması ve potansiyel kas zararı oluşturabileceğini ifade etmektedir. Kalemi yanlış kavramanın kas zararına neden olabileceğini belirten bu araştırma da kalem tutuşu doğru öğrenmenin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu da yapılan çalışma sonucunda dinamik tripod tutuş oranının arttırmasına yönelik sonucun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yıldız, Aan, Berber, Bulut & Zalımhın (2015) araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık beşte birinin doğru kalem tutma şeklini tercih ettikleri ifade etmektedirler. Bu bulguya göre öğrencilerin %80'i kalemi doğru tutamamaktadır. Gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bu çalışmadan hareketle öğrencilere kalemi doğru şekilde kavramayı öğretmek için kalem tutuş aparatları vb. araçların gerekli olduğu söylenebilir. Yine aynı araştırma, öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün kalemi kalemin ucuna yakın bir noktadan kavradığını belirtmektedir. Gerçekleştirilen çalışmanın başlangıcında aparatsız kalem kavramada (T2) bu oranın yaklaşık %60 olduğu belirlenmişti. Ancak aparat kullanıldıktan sonra kalemin ucuna yakın kalem tutuş oranı %20'ye gerilemiştir. Bu sonuç kalemin ucuna yakın noktadan kalem tutuş sorununun büyük ölçüde giderilebildiğini ortaya koymaktadır. Stevens (2008) uzun bir yazma görevinde, yanal tripod tutuşuna sahip

katılımcıların, dinamik tripod tutuşuna sahip olanlardan daha kısa süre yazdığını belirtmektedir. Bu çalışma da öğrencilerin yazma sürelerini de doğrudan etkileyebilen kalem tutuşun doğru öğrenilmesinin önemini vurgulamaktadır. Deneysel çalışmayla doğru tutuş şeklini desteklediği belirlenen aparatların yazma sürelerini de etkileyebileceği açıktır. Bu da ayrı bir araştırma ile test edilebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir: İlkokul birinci sınıf öğrencileri için ilk okuma yazma sürecinin önemli bir parçası da kalemi doğru kavrama ve nitelikli yazabilmedir. Bu nedenle öğrencilerin kalemi doğru şekilde kavramayı öğrenmelerine yardımcı olabilecek kalem tutuş aparatları kullanılabilir. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin kalem tutuşlarını kolaylaştırıcı ve kalemin ucundan tutmalarını önleyebilecek aparatlar kullanmalarını sağlayabilir. Konforlu ve rahat bir kalem tutuş öğrencilerin yazmaya karşı tutumunu da etkileyebilecektir. Bu aparatların yazı okunaklılığına ve hızına etkisi araştırılabilir. Farklı kalem tutuş aparatlarının kalem tutuşa etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, D., & Ayvaz Can, A. (2018). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin el tercihleri oturuş ve defter pozisyonu ile kalem tutuşlarının belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 26-39.
- Baur, B., Fürholzer, W., Marquardt, C., & Hermsdörfer, J. (2009). Auditory grip force feedback in the treatment of writer's cramp. *Journal of Hand Therapy*, 22(2), 163-171.
- Benbow, M. (2008). Neurokinesthetic approach to hand function and handwriting. *Clinician's view*. <https://www.clinicians-view.com/University/PDF/HF01/HF01TextPreview.pdf> adresinden 16.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Benbow, M., Hanft, B. E., & Marsh, D. (1992). Handwriting in the classroom: Improving written communication. In C. B. Royeen (Ed.), AOTA self study series: *Classroom applications for school-based practice*. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.
- Bergmann, K. P. (1990). Incidence of atypical pencil grasps among nondysfunctional adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(8), 736-740.
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- De Almeida, P. H. T. Q., da Cruz, D. M. C., Magna, L. A., & Ferrigno, I. S. V. (2013). An electromyographic analysis of two handwriting grasp patterns. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 23(4), 838-843.


- Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 175-183.
- Elliott, J. M., & Connolly, K. J. (1984). A classification of manipulative hand movements. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 26(3), 283-296.
- Engel-Yeger, B., & Rosenblum, S. (2010). The effects of protracted graphomotor tasks on tripod pinch strength and handwriting performance in children with dysgraphia. *Disability and rehabilitation*, 32(21), 1749-1757.
- Erhardt, R. P. (1994). *Developmental hand dysfunction: Theory, assessment, and treatment*. Maplewood: Therapy Skill Builders.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? *A national survey*. *Reading and writing*, 21(1-2), 49-69.
- Harris, T. L., & Rarick, G. L. (1957). The problem of pressure in handwriting. *The Journal of Experimental Education*, 26(2), 151-178.
- Harris, T. L., & Rarick, G. L. (1959). The relationship between handwriting pressure and legibility of handwriting in children and adolescents. *The Journal of Experimental Education*, 28(1), 65-84.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara, MEB Basımevi.
- Rigby, P., & Schweltnus, H. (1999). Occupational therapy decision making guidelines for problems in written productivity. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 19(1), 5-27.
- Rosenbloom, L., & Horton, M. E. (1971). The maturation of fine prehension in young children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 13(1), 3-8.
- Schneck, C. M., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900.
- Schweltnus, H. D. (2012). *Pencil grasp pattern: How critical is it to functional handwriting?* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universtiy of Toronto.
- Selin, A. S. (2003). *Pencil grip: a descriptive model and four empirical studies*. Finland: Åbo Akademi University Press.
- Stempel-Mathey, L., & Wolf, B. (1999). Teaching handwriting. In J. Birsch (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (pp. 257-280). Baltimore: Brookes.

- Stevens, A. C. (2008). *The effects of typical and atypical grasps on endurance and fatigue in handwriting* (Doktora tezi), Texas Woman's University.
- Summers, J. (2001). Joint laxity in the index finger and thumb and its relationship to pencil grasps used by children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 48(3), 132-141.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(10), 919-926.
- Wu, F. G., & Luo, S. (2006). Design and evaluation approach for increasing stability and performance of touch pens in screen handwriting tasks. *Applied Ergonomics*, 37(3), 319-327.
- Yıldız, M., Açıan, M., Berber, V., Bulut, S., & Zalımhán, R. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kağıt pozisyonu. *International Journal of Social Science*, 40, 61-71.
- Ziviani, J. (1983). Qualitative changes in dynamic tripod grip between seven and 14 years of age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 25(6), 778-782.

Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarına ve E-Müfredata İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri¹

 Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
caliskan06@gmail.com

 Yusuf YILDIRIM

Bursa İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu
yusufyildirimakademik@gmail.com

 Güneş KILINÇ

Sakarya Arifiye Veysel Karani İmam Hatip Ortaokulu
gunesbayrak@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 28/11/2018

Kabul Tarihi: 27/02/2019

Yayınlanma Tarihi: 26/03/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.01.003](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.003)

Makale Bilgileri	ÖZET
<p>Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, e-müfredat, Zümre öğretmenler kurulu toplantıları</p>	<p>Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu (ZÖK) toplantılarına ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan e-müfredata ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırmaya 17'si erkek, 8'i kadın olmak üzere toplam 25 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve e- müfredata yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme esnasında sondalara yer verilerek veri seti zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcılar bilgilendirildikten sonra ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler bittikten sonra elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler uzman bir grup önünde sunulmuş ve gelen dönütlere göre verilerin kodlanması noktasında düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların zümre öğretmenler kurulu toplantılarının önemine inandıkları ama yapılış sürecinin formalite olduğunu düşündükleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmeleri okulda yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantılarının daha faydalı olduğu, alınan kararların kısmen uygulandığı ve kısmen denetlendiği ifade</p>

¹ Bu çalışma ERPA 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

etmişlerdir. Yine sosyal bilgiler öğretmenleri ilçe zümre toplantılarının faydasız geçtiği, alınan kararların formalite olduğu ve denetlenmediğini belirtmişleridir. Ayrıca e-müfredat uygulamasının faydalı olduğu ve daha da geliştirilmesi gerektiği hususunda sosyal bilgiler öğretmenlerinde genel bir kanı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenleri e- müfredatla ilgi yapısal konularda yaşanan problemlerin ilerleyen süreçte düzeleceği ve daha elverişli bir şekilde kullanılacağına inanmaktadır.

The Teachers' Opinions of Social Studies Teacher about Teachers Board Meetings and the E- Curriculum

Article Info

Keywords:

Social studies,
e- curriculum,
Teachers board
meetings

ABSTRACT

The research aims to examine the opinions of social studies teacher about teacher's board meetings and the e-curriculum piloted in the academic year of 2017-2018. A total of 25 social studies teachers (17 male and 8 female) are participated in the study. A semi-structured interview form prepared by the researchers is used to determine the opinions of the participants about teacher board meetings and the e- curriculum. Throughout the interview, the data set is tried to be enriched by using probes. During the data collection process, face to face interview method is preferred. After the participants are informed in interview process, their sound is recorded. After the interviews are completed, the data was transferred to writing. The obtained data is analyzed using a descriptive analysis method. The analyzed data is presented in front of a group of experts and made some corrections at the point of coding the data according to the feedbacks. According to the results of the study, it is observed that the participants believe in the importance of teacher's board meetings, but that they think as a formality the construction process of meeting. The social studies teachers are stated that teachers' board meetings in the school are more useful, and the decisions are partially implemented and controlled. Again, social studies teachers are stated that teacher's board meetings in the district are useless, and the decisions are a formality and is not controlled. In addition, it is found that there is a general opinion in social studies teachers about the benefit of the e-curriculum application and its further development. However, Social Studies Teachers believe that the problems in structural issues related to the e-curriculum will be improved in the future and will be used more conveniently.

GİRİŞ

20. yüzyıldan itibaren başta toplumsal hayat olmak üzere birçok alanda değişimler meydana gelmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2017:9). Gelen değişimler sistematik olarak birbirini etkilemiştir. Toplumsal bir yapıya sahip olan eğitim kurumları da değişimlerden payına düşeni almıştır. Bundan dolayı eğitim daha karmaşık bir hal almış ve çok faktörlü bir süreç haline dönüşmüştür. Bu süreç birçok paydaşın işe katılması ve ortak hareket etmesi ile devam etmektedir. Bu sürecin en büyük katkı sağlayanları ise öğretmenlerdir. Öğretmen, okullardaki

başta öğretim işi olmakla birlikte pek çok görev ve sorumluluğa sahip olan alanında uzman kişidir. Öğretmenlik meslek itibarıyla Türk Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleği tarif edilirken birçok sıfatla birlikte kullanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde iyi öğretmen kavramının yerine nitelikli öğretmen, etkili öğretmen, ideal öğretmen, kaliteli öğretmen, donanımlı öğretmen, uzman öğretmen vb. nitelermeler kullanılmıştır (Cruickshank ve Heafele, 2001; Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2018; Taşkaya, 2012:284). Öğretmen için kullanılan sıfat ne olursa olsun hepsinde ortak amaç çevresine faydalı, öğrencilere rehber ve bulunduğu kurumda bir iklim oluşturan birey olarak eğitim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Zira öğretmenlerin baş aktör olarak görev aldığı tüm eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri, ülkenin gelecekteki nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve genç yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir. Bunu gerçekleştirebilen öğretmen iyi öğretmen olarak adlandırılabilir.

Öğretmenlik mesleği statik ve durağan olmayıp zamanın getirdiklerine, yaşanan bilimsel ve pedagojik gelişmelere paralel olarak sürekli değişen ve gelişen bir meslektir. Nitekim eğitimde yaşanan gelişmeler öğretmenlik mesleğinin de gelişmesini sağlamıştır (Taşkaya, 2012:284). Günümüzün eğitim sistemleri ihtiyaçlara bağlı olarak daha donanımlı bireyler yetiştirmek gayesindedir. Özellikle yeni nesillerin eskiye nazaran daha bilinçli olmasından dolayı günümüz öğretmenlerinin de geçmişe nazaran daha donanımlı ve nitelikli bir şekilde yetiştirilmiş olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yetiştirme süreci eğitim fakülteleri ile başlayıp işbaşında eğitim şeklinde devam etmektedir. Ama yapılan akademik araştırmalara göre lisans döneminde öğrencilerin mezun olmadan öğretim gerçekleri için iyi hazırlanamadıkları yargısı ortaya çıkmıştır (Black ve Halliwell, 2000). Bu durum hizmet başında ve hizmet içi eğitimi sürecini devreye koymuş ve bu süreçleri önemli kılmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin alan veya pedagojik yeterliklerinde herhangi bir eksiklik ve yetişmelerinde noksanlık fark edilirse gerek mahalli, gerekse merkezi hizmetiçi eğitimlerle bu eksiklikler MEB tarafından giderilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmen eksikliklerin giderildiği bir diğer yöntem ise iş başında eğitim şeklindedir. Öğretmenlerin kendi çalışmalarına ilişkili olarak, meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle işbirliği yapmaları mesleki gelişmelerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Çepni ve Küçük, 2003:2; Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2018:143). Nitekim mesleğe yeni atanan öğretmenler mesleki noktada pek çok eksikliğini öğretmenler odası ve zümre öğretmenler arası paylaşımlar, resmi olarak da zümre öğretmenler kurulu toplantıları aracılığıyla deneyim, tecrübe, materyal ve bilgilerin paylaşılmasıyla gidermektedir.

Öğretmenler okullarda verilen eğitim ve öğretimin başarısında doğrudan etkiye sahip faktördür. Bir okulda uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olmasında ya da olmamasında en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir (Azar, 2011; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008; Gökyer, 2011; Kılcan, Çepni ve Kılınc, 2018: 143; Şahin, Maden ve Gedik, 2011; Yıldırım, 2014). Okullarda başarılı bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesi, öğretmenlerin birlikte hareket etmesi ve tecrübe paylaşımının yapılabilmesi ile gerçekleşebilecek bir durumdur. Bunun için okullardaki branş öğretmenlerinin öğretim programının uygulanma ve eğitim faaliyetlerinin yürütülme sürecine yönelik birlikte karar alacakları ve sahip oldukları deneyimleri paylaşacakları birtakım toplantılar bazı aralıklarla düzenlenmektedir (Küçük, Ayvacı ve Altıntaş, 2004). Zümre Öğretmenler Kurulu (ZÖK) toplantıları olarak adlandırılan bu toplantılar, okullarda çalışan branş öğretmenlerinin kendi arasındaki iletişimin sağlanması, var olan iletişimin kuvvetlendirilmesi, eğitimde istenen başarıya ulaşılması için koordineli hareket edilmesi, ortak kararların alınmasını ve alınan kararların sistemli bir şekilde uygulanıp değerlendirilmesini sağlamaktadır. Zümre öğretmenleri, eğitim öğretim çalışmalarının planlanması ve uygulanmasından, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine kadar daha pek çok konuda birlikte hareket ederek birbirlerine destek olurlar (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014:7). ZÖK öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkıda buldukları birer mesleki gelişim fırsatı sunan oluşumlar olarak da düşünülebilir (Sertkaya, 2016: 74).

Kelime anlamı; topluluk, takım, grup ve camia anlamına gelen zümre (TDK, 2005: 2244) ıstılahi manada okullarda aynı dersi okutan öğretmenlere verilen bir addır (OKY, 2017). Okuldaki en önemli dinamik yapılardan birini oluşturmaktadır. Aynı dersi okutan öğretmenlerin birlikte hareket etmesi karşılıklı paylaşımlarda bulunması ve dayanışma içerisinde olması zümre işbirliği olarak adlandırılabilir. Zümre öğretmenlerinin belirli aralıklarla ve resmi yükümlülükler çerçevesinde bir araya gelmesi süreci zümre öğretmenler kurulu olarak adlandırılır. Zümre öğretmenler kurulu okulda aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşur. Kurul ilk toplantısında o eğitim-öğretim yılı için kendi aralarından birini başkan seçer (OKY, 2017). Zümre toplantısı; aynı dersi okutan branş öğretmenlerinin ders konularını veya öğrenci sorunlarını ele aldığı kuruldur (TDK, 2005: 2244). Bu toplantıda öğretmenler ortak karar alırlar ve bu kararlar doğrultusunda ortak hareket ederler. Zira eğitim etkinliklerinin veriminin artırılmasında ve başarıya ulaşmasında, öğretmenlerin karara katılımının etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014; Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

Zümre öğretmenler kurulu toplantısı eğitim ve öğretim yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere en az üç defa toplanır. Ayrıca zümre başkanının önerisi üzerine okul veya kurum müdürünün gerekli gördüğü diğer zamanlarda da toplanabilir.

Kararlar, oy çokluğu ile alınır ve müdürün onayından sonra öğretmenlere duyurulur. Kurul toplantıları ders saatleri dışında yapılır (Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017). Bu toplantılarda, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılması ile proje ve performans görevi konuları belirlenir. Dersin özelliğine göre etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlanarak ortak bir anlayış oluşturulur (MEB, 2003).

Öğretmenler, mesleki deneyim süreleri ile kendilerini geliştirme çabalarına göre farklı seviyelerde pratik veya teorik bilgi birikimine sahip olabilmektedirler (Black ve Halliwell, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin sahip oldukları birikim ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaları için imkânların sağlanması, eğitim ve öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanması için oldukça önemli bir durumdur. Bundan dolayı, aynı okulda ve aynı ilçede görev yapan branş öğretmenleri arasında ve eğitim/öğretim yılının değişik zamanlarında yapılan ZÖK toplantıları bir nevi istenen bu imkanı sunmaktadır. Bu şekilde öğretmenler kendilerini yetiştirme ve eksikliklerini kendi zümreleri ile giderme fırsatı bulmaktadırlar. Eğitim ve öğretimin plânlanmasında, bilgi akışı ve paylaşımı ile öğrenci başarısının arttırılmasına hedeflenmektedir Öğretmenin gelişimi ile okulun gelişimi yani eğitim sürecinin gelişimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Holloway ve Long, 1998: 536). Ama eğitim sürecine asıl katkısı olan süreç ise resmi olarak yapılan bu zümre toplantılarının dışında zümre öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle yapılan işbirliğidir. Bu işbirliği eğitimin kalitesini arttırmak için en önemli fırsattır. Çünkü zümre toplantıları ile eğitim ve öğretimin plânlanmasında, bilgi akışı ve paylaşımı ile öğrenci başarısının arttırılmasına hedeflenmektedir (Çil, 2015: 22).

Literatürde pek çok yazar bir okulda eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını arttırmanın yolunun, o okulda çalışan öğretmenler arasındaki ilişkileri en üst düzeye çıkarmaktan geçtiğini belirtmektedirler (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014: 7; Gökyer, 2011: 131). Bu bağlamda derslerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde okutulması ve aynı dersleri okutan öğretmenler arasında iş birliğinin yapılması bir zorunluluktur (Gökçe, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim sürecini kolaylaştırmayı önemsemektedir ve kolaylaştırabilmek için farklı yöntemler kullanmaktadır. Bunlardan biri de dijitalleşen dünyada zümre çalışmalarının paylaşılabilceği e-müfredat uygulamasıdır.

Dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak insanların hayatını kolaylaştıran alet ve teknolojik ürünler ortaya çıkmıştır. Bu teknolojik ürünlerden birtanesi bilgisayar olarak hayatımızda yerini almıştır. Başlangıçta çok bir önemi olmayan bu yeni teknolojik alet zamanla ve internetin bulunmasıyla da hayatımızın adeta vazgeçilmezlerinden biri haline gelmiştir. Zamanla pekçok şahsi işimizi internet üzerinden halleder bir hale geldik. Gerek ticari gerekse

resmi kurumlar da bu duruma uyum sağlayarak internet üzerinden hizmetler vermeye başlamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığında bu gelişmeleri dikkate alarak ve zamanın şartlarına uyum sağlayabilmek, eğitimde evrak işlemini azaltabilmek amacıyla Mebbis, Eba, E-okul, E-kurs vb. gibi bazı dökümanal ve paylaşımsal hizmetleri web üzerinden vermeye başladı. Bunlara bir yenisi eklenerek genellikle kurul toplantılarının takip ve paylaşımının yapılmasının amaçlandığı yeni bir sistem kurdu. E-müfredat olarak adlandırılan ve pilot uygulaması 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılmış olan elektronik sisteme göre öğretmenlerin zümre toplantı iş ve işlemlerini buradan takip etmesi istenmiştir. Kısacası E-Müfredat, müfredat programlarının ve yapılarının, ilişkisel veri tabanı modeline çevrilmiş ve etkileşimli hale getirilmiş bir yazılım projesidir (html 1, 2018).

Alanyazında öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu gibi yönetmelikte yer alan kurul ve ekiplerin etkililiği, yapılan toplantılar bazında incelenmiş (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014; Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008; Şahin, Maden ve Gedik, 2011), katılımın ve alınan kararların boyutları ele alınarak, bu kurulların işleyişinde görülen eksiklikler ifade edilmiştir (Demirtaş ve Cömert, 2006; Gökyer, 2011). Ulusal literatür incelendiğinde zümre öğretmenler kurulu toplantılarına yönelik birkaç yüksek lisans derecesinde tez, birkaç bildiri ve çok az sayıda makalenin olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin ZÖK toplantılarının önemine yönelik görüşlerin açıklandığı ve okullardaki eğitim-öğretim uygulamaları üzerindeki yansımalarının tartışıldığı kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı tespit edildiğinden, bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Bir diğer odak noktası olarak pilot uygulaması yapılan ve herhangi bir araştırma yapılmayan e-müfredat uygulamasıdır. Bu nedenlerden dolayı bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarına (ZÖK) ve pilot uygulaması yapılan e-müfredata ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. ZÖK toplantılarının ve e-müfredat uygulamalarının gerekliliğine olan inançları nasıldır?
2. ZÖK toplantılarında görüşülen konular nelerdir?
3. ZÖK toplantılarının verimliliğine yönelik görüşleri nasıldır.
4. Zümre öğretmenleri ile ve diğer zümreden öğretmenlerle işbirliği yapma durumları nasıldır?
5. Zümreler arası işbirliğinin öğrencilerin akademik başarıya katkısına yönelik görüşleri nelerdir?
6. ZÖK toplantılarında kararlar nasıl alınmaktadır?

7. ZÖK toplantı kararlarının uygulanma ve denetlenme durumuna yönelik görüşleri nelerdir?

8. Verimli bir zümre toplantısı ve e-müfredat uygulaması için öğretmen önerileri nelerdir?

9. E müfredata ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

10. E-müfredat uygulamasının avantaj ve dezavantajları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma olarak planlanıp gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin perspektiflerinden toplumsal gerçeği, bireylerin hayatına katılım yoluyla anlamak ile ilgilidir (Firestone, 1987). Nitel çalışmalarda bulguları evrene genelleme amacı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada nitel araştırmada yaygın kullanılan modellerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda araştırmada odaklanılan olgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantıları ve e-müfredat uygulaması olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmada temel veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman analizi şeklindedir. Bu araştırmada da görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma süresince katılımcı öğretmenlerin bir kısmı ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme maddeleri yazılı hale getirilerek diğer bir katılımcı grubun yazılı olarak doldurması sağlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerden zümre toplantıları ve e-müfredat uygulaması hakkında derinlemesine bilgiler edinilerek araştırmanın sonuçlarına yansıtılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

İki aşamalı olarak gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar, nitel çalışmalar için kullanılan amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerde maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden, yazılı form şeklinde dolduran öğretmenlerde ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan diğer bir örneklem belirleme şeklidir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma Bursa ili İnegöl ilçesi ve Sakarya ili Arifiye ilçesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 10'u ile yüz yüze görüşme ve 15'i ile de form dolurma şeklinde olmak üzere toplam 25 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri

		f	%			
Cinsiyet	Kadın	17	68			
	Erkek	8	32			
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	4			
	6-10 yıl	8	32			
	11-15 yıl	8	32			
	16-20 yıl	4	18			
	21 yıl ve üstü	4	18			
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal bilgiler	17	68			
	Tarih	5	20			
Bölüm	Coğrafya	1	4			
	Sınıf öğretmenliği	2	8			
Zümre Toplantısına Katılma Durumu	Okul İçi	Evet	25	100		
		Hayır	0	0		
Zümre Toplantısına Katılma Durumu	Okul İçi	Evet	18	6-10 kez	1	52
				3		
				11-15 kez	2	8
				20 kez ve üstü	3	12
				Hayır	0	-

Çalışmanın katılımcıları 8'i kadın, 17'si ise erkek olmak üzere toplam 25 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri 1-5 yıl arası, sekizi 6-10 yıl arası, sekizi 11-15 yıl arası 4'ü 16-20 yıl arası ve dördü 21 yıldan fazla süredir bu meslekte görev yapmaktadırlar. Çalışmaya katılanlardan biri coğrafya, ikisi sınıf öğretmenliği, beşi tarih ve onyedisi sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarından mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin hepsi hem okul içi hem de bölge zümre toplantısına katılmışlardır. Bölge zümresine yedisi 1-5 defa, onüçü 6-10 defa, sekizi 11-15 defa ve üçü 20 defa olmak üzere katılmışlardır.

İşlem Basamakları

Araştırma Bursa ili İnegöl ilçesinde bulunan yirmi beş sosyal bilgiler öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında on öğretmenle yüz yüze görüşme yapılması planlanmıştır. Bu öğretmenlere araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği ve amacı anlatıldıktan sonra öğretmenlerle uygun bir vakitlerinde randevulaşmıştır. Daha sonra öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiş, ortalama 10-20 dakika arasında görüşmeler yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından transcript edilmiş, bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından da kontrol edilmiştir. Bu şekilde çalışmada veri kaybı ve hata oranı en aza indirilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise yüz yüze görüşmeyi Kabul etmeyen ama çalışmaya katkı

sağlamak isteyen öğretmenlere görüşme soruları yazılı hale getirilerek verilmiş ve 15 öğretmenden dönüt gelmiştir. Gelen dönütler araştırmacılar tarafından birinci aşamada elde edilen verileri desteklemek için kullanılmıştır. Bu şekilde hem katılımcı sayısı artırılmış hem de çalışmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Ayrıca soruların önceden belirlendiği ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu yaklaşımı da kullanılmıştır. Bu yöntemle benzer konulara yönelmek yoluyla farklı bireylerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla görüşme formu hazırlanmaktadır (Patton, 1987 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve gerektiğinde sondalara da yer verilerek uygulanan “görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak literatür tarandıktan sonra taslak sorular hazırlanmış ve bu sorular alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda dört adet betimsel amaçlı soru olmak üzere toplam sondalarla birlikte on dört soru bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci kısmında ise görüşme formu soruları yazılı hale getirilerek kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde elde edilmiş olan veriler, daha önceden belirlenmiş olan temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmaktadır. Ayrıca bu yöntemde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmelerden sonra elde edilmiş olan ses kayıtları transkript edilmiş, yazılı form şeklinde toplanan veriler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Güvenirliğini arttırmak amacıyla bir alan uzmanı verileri inceleyerek değerlendirmelerde bulunmuştur. Görüşmeden elde edilmiş bulguların örneklendirilmesi için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda öğretmenler raporlama sürecinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,... şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için nitel araştırmalara uygun bazı yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklinde gruplandırılmıştır. İnandırıcılığı sağlamak amacıyla çalışma iki aşamalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmada görüşmeler esnasında ses kayıtları ile veriler toplandıktan sonra yazılı olarak gönderilen formlardan gelen dönütler değerlendirme sürecin dahil edilmiştir. Böylece birinci aşamada elde edilen bulgular ikinci aşama ile güçlendirilmeye çalışılmıştır. Böylece verilerin toplanmasında çeşitleme yapılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi ile verilerin analiz

süreci iki araştırmacı tarafından yapılmış, alan uzmanı başka bir araştırmacı tarafından da elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Son olarak da veriler bir grup önünde sunularak, gruptan gelen görüşler çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde inandırıcılığın yöntemlerinden biri olan uzman incelemesi de kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığı için katılımcı teyidi de yapılmıştır. Bu araştırmada da veriler transkript edildikten sonra görüşme yapılan öğretmenlerden bir gruba gösterilmiş ve bu sayede katılımcı teyidi sağlanmak amaçlanmıştır. Aktarılabirliği sağlayabilmek amacıyla araştırma sürecinde elde edilen veriler ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Üstelik analiz sürecinde ve bulguların yorumlanması esnasında doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre öğretmenler toplantılarına ve e-müfredata yönelik görüşlerine ilişkin bulgular araştırmanın amacı bağlamında incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ZÖK toplantılarının gerekliliğine yönelik görüşleri

Kod	f
Zümreler arası işbirliği	19
Evet (f 24, %96) gerekli, çünkü; ... Tecrübelerin paylaşımı	18
Ortak hareket etme	17
Zümreler arası iletişim	8
Eğitim-öğretimi planlama	8
Derslerin işlenişi	7
Kurumlar arası bilgi paylaşımı	6
Değerlendirmeler yapılması	6
Yeni gelişmelerin (Müfredat vb) takibi	2
Çevreyi tanıma	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 24'ü (%96) zümre toplantılarının gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu durumun nedenine yönelik verilen yanıtlardan 19'u "zümreler arası işbirliği", 18'i "tecrübelerin paylaşımı", 17'si "birlikte hareket etme", 8'i "zümreler arası iletişim", 8'i "eğitim öğretim sürecinin planlanması", 7'si "derslerin işlenişi", 6'sı "kurumlar arası bilgi paylaşımı", 6'sı "değerlendirmelerin yapılması", 2'si "gelişmelerin takibi" ve 1'i de "çevreyi tanıma" şeklindedir. "Bence bu toplantılar gerekli. Çünkü burada konuşulan öğrencilerin durumu derslerin işlenmesi karşılaşılan sorunların çözümü ve zümrelerdeki tecrübeli arkadaşların görüşlerinden yararlanılması için bir fırsat olarak görüyorum" (Ö4) "Zümre toplantılarının gerekli olduğunu düşünüyorum. Ama yeterli bulmuyorum... Genellikle evrakların hazırlandığı bir toplantı haline dönüşmüştür. Aynı zamanda bilgilerin, tecrübeleri veya farklı görüşlerin paylaşıldığı bir platform olması

gerekirken insanların sıkıcı bulduğu sadece evraklarını alıp imzasını atmak için gittiği bir toplantı konumunda. Verimli olduğunu düşünmüyorum. Bu nedenle de.” (Ö5) “Zümre toplantılarının ortak karar alma, kurumların birbirlerinin uygulamalarından haberdar olma ve bilgi paylaşımında bulunma açısından gerekli olduğunu düşünüyorum. (Ö19). “Zümre öğretmenlerinin birbirini tanması için, bilgi ve tecrübe paylaşımı için gereklidir.” (Ö23).

Tablo 3. Öğretmenlerin yapılan zümre toplantılarına yönelik genel görüşleri

Kod	f
Yapılışı bakımından formalite	20
Amaç bakımından faydalı	17
Amaç bakımından faydasız	0
Amaç bakımından önemli	20
Amaç bakımından önemsiz	0

Sosyal bilgiler öğretmenleri genel itibari ile zümre toplantılarının önemli (20’si), faydalı (17’si) ama istenilen ve beklenen şekilde yapılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu yapılan zümre toplantılarının ve alınan kararların formalite olduğunu düşünmektedirler. “Yapılış amacı önemli eğer her sene aynı şeyler tekrarlanıyorsa pek bir şey ifade etmiyor bence” (Ö16). “Bence toplantılar yapılmalı meseleler görüşülmeli, gerekli, faydalı ama hakkıyla yapıldığını düşünmüyorum.” (Ö4). “Önemine ve faydasına inanıyorum... Ancak birçok okulda formalite olarak yapılıyor.” (Ö25, Ö6). “Gerekli ve önemli ancak ne yazık ki tamamen formaliteden ibarettir. Kararlar alıyorduk imzalarımızı atıyoruz fakat gerisi yok. Herhangi bir denetleme de yok. Ne idare ne de bakanlık tarafından.” (Ö3). “Eğer yapılan toplantılarda gündem maddelerini internette indirip de hiç konuşmadan bir şeyler yazıldıysa formalitedir. Ancak zümre öğretmen arkadaşlar zamanını ayırıp bir araya gelip de görüşürlerse ve bazı maddeler üzerinde konuşurlarsa bunun formalite olmadığı, gerekli olduğu inancındayım.” (Ö7). “Genelde formalite evrak işi” (Ö9).

Tablo 4. Zümre toplantılarında görüşülen konular

Kod	f
Yapılacak etkinlikler	18
Ölçme değerlendirme	17
Akademik başarı	10
Öğretim yöntemleri	10
Yıllık Planlar	8
Ders kitapları ve Materyal Kullanımını	8
Günden maddeleri	4
Sınıf yönetimi	3
Yapılan toplantıların değerlendirilmesi	1
Yönetmelikteki değişiklikler	1
Devam devamsızlık durumu	1

Sosyal bilgiler öğretmenleri, zümre toplantılarında çoğunlukla (18'i) dönem içerisinde yapacakları etkinlikleri görüştüklerini beyan etmişlerdir. Zümre toplantılarında görüşülen diğer maddeler ise 17'si ölçme değerlendirme, 10'u öğrencilerin akademik başarısı, 10'u öğretim yöntemleri, 8'i yıllık planlar, 8'i ders kitapları ve materyaller, 4'ü gündem maddeleri, 3'ü sınıf yönetimi, 1'i devam devamsızlık durumu, 1'i daha önce yapılan toplantıların değerlendirilmesi ve 1'i de yönetmelikteki değişikliklerin incelenmesi şeklindedir. Ö25'e göre zümre toplantılarını; "Yazılıların tarihleri, ortak sınavlar, ünitelerin dağılımı, merkezi sınavların tarihleri ve öncesinde yapılacaklar. Ayrıca resmi tatil günleri ve bunlardan kaynaklanan ders aksamalarının telafileri vb." hususları görüşüldüğünü ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Zümre toplantılarının faydalı olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Okul İçi	Evet	21
	Hayır	4
Faydalı, çünkü.....	Birlikte hareket etme	19
	Planlamaların yapılması	12
	Ders işlenişi	7
	Öğretmenler arası iletişim	6
	Tecrübe paylaşımı	5
	Fikir alış verişinin yapılması	5
	Fırsat eşitliğinin sağlanması	1
Okullar Arası	Evet	5
	Hayır	17
	Kısmen	2

Sosyal bilgiler öğretmenlerine zümre toplantılarının faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler zümre toplantılarını okul içi ve bölge öğretmenler zümre toplantısı diye ikiye ayırmışlardır. Okul içinde yapılan zümre toplantıları çalışmaya katılan öğretmenlerden 24'üne göre faydalı geçmektedir. Nedenini sorduğumuz zaman verilen cevaplar 19'u birlikte hareket edilmesi ve ortak karar alınması, 12'si gerek eğitim öğretim sürecine yönelik gerekse sene içi yapılacak etkinliklerin planlanması, 7'si ders konularının işlenişi, 6'sı öğretmenler arası iletişim, 5'i tecrübe paylaşımı, 5'i fikir alış verişinin yapılması ve 1'i öğrenciler arası fırsat eşitliğinin sağlanması şeklindedir. "Okulumuza her iki haftada bazen haftada bir birleştirilmiş zümre toplantıları yapılmaktadır. Bu toplantılarda öğretmenler arası okulda eksik görülen konular üzerinde durulmaktadır. Aynı zamanda hafta içi konuşma fırsatı bulamayan zümrelerin bir araya gelmesi açısından olumlu katkı sağlamaktadır" (Ö1). "Tüm sınıflarda verilen derslerde ortak hareket edip fırsat eşitliğini sağlama adına faydalı olduğunu düşünüyorum." (Ö19). "Tabii ki faydalı oluyor, biz üç zümre öğretmeni olarak üniteleri birlikte koordinasyonlu olarak işliyoruz ve genelde aynı tarihlerde aynı konuda olmaya özen gösteriyoruz"

(Ö25). "Elbette. Üç kişiyiz. Koordinasyon sağlanarak çalışıyoruz. İşbirliği, daha net bir şekilde sonuçlara ulaştırıyor bizi" (Ö12).

Okullar arası (bölge ya da ilçe) zümre toplantılarının faydasına ilişkin öğretmenlerin 17'si faydasız olduğunu belirtmişlerdir. 5'i faydalı olduğunu ve 2'si ise kısmen faydalı olduğunu beyan etmişlerdir. Bu durum göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretmenleri ilçe zümresinin verimliliğine yönelik inançları düşüktür. "İlçe toplantılarındakine inanmıyorum. Ama okul içinde yapılan zümre toplantılarının önemini dikkate alıyorum." (Ö11). "Okulumuzdakinin ilçeden daha yararlı olduğunu düşünüyorum." (Ö10). "Yani bölge zümrelerinden ziyade okul zümrelerinin gördüğüm kadarıyla daha faydalı olduğunu söyleyebilirim" (Ö5). "Okullar arasında ben hiçbir faydasını görmedim. Zaten katıldığım zümrelerde çoğunlukla diğer branşlarda da öyle diğer okullardakiler gelmemişlerdi. Ya da tam bir toplantı olamadı yani. Usulen imza attık çıktık. Hatta bu en son e-müfredat için beklediğimizde bir saat bekledik okulda. Ama konuşulamadı. Aynı şekilde o bir saat beklemeden sonra imza attık. Bölge zümre başkanı imzalarımızı aldı. Biz çıktık." (Ö2). "Okullar arasında yapılan zümre toplantılarının bir işe yaradığını düşünmüyorum. Bir sonuç çıkmıyor zaten." (Ö20)

Tablo 6. Zümre içi ve zümreler arası işbirliği hakkındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Kod	f
Akademik başarıyı artırır	13
Öğrenmeyi kolaylaştırır.	12
Ortak hareket etmeyi sağlar	12
Disiplinler arası bağlantı kurmayı sağlar	11
Deneyim paylaşımını sağlar	7
Öğretmenler arası iletişim artırır	3
Eğitime farklı bakış açısı getirebilir	2
Yeni gelişmeleri yakından takip etmek	1
Öğrencileri tanımayı sağlar	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerine zümre içi ve zümreler arası işbirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenler, gerek zümre içi gerekse zümreler arası görüşmelerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına (13) inanmaktadır. Yine 12 öğretmen ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum zümreler arası ve zümre içi iletişimin akademik başarı ve öğrenme süreçleri için önem derecesini göstermektedir. Bunun dışında öğretmenlerin 12'si bu tip işbirliklerinin ortak hareket etmeyi sağladığı, 11'i disiplinler arası bağlantıyı sağladığı, 3'ü öğretmenler arası iletişimi artırdığı, 2'si eğitime farklı bir bakış açısı kazandırdığı, 1'i yeni gelişmelerin takip edilmesine vesile olduğu ve 1'i öğrencileri daha iyi tanımak için fırsatlar sağladığı şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcıların

görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Öğretmenler arası koordinasyon ve iş birliği sağlıyor.” (Ö22). “Zümre içi ve zümre öğretmenleri arasında sağlanan etkili işbirliği, eğitim faaliyetlerinin başarısını artıran bir unsurdur. Çünkü öğretim programının uygulanma ve eğitim faaliyetlerinin yürütülme sürecine yönelik öğretmenlerin beraber kararlar almaları, ilişkilerin karşılıklı olarak güçlendirilmesi ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilmeleri açısından önem arz etmektedir.” (Ö1). “Önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Eğitime bir bütün olarak bakarsak her bir zümre bütünüün parçalarıdır. Ve iş birliği mükemmel sonuca ulaşmamızda önemli bir adımdır.” (Ö20). “İşbirliğini gerekli ve faydalı buluyorum. Okulda bir öğretmenin tek başına hareket etmesinin olumlu sonuçları olmadığını defalarca gördüm. Okul bir gemi gibidir istediğimiz hedefe ulaşmamız için birlikte hareket etmemiz gerekir. Başımıza buyruk olması durumunda sonuçlar istendik olmuyor. Başarı için işbirliği ve iş bölümü gerekli burada okul müdürüne de büyük sorumluluklar düşüyor.” (Ö4)

Tablo 7. Zümreler arası işbirliğinin öğrencilerin akademik başarısına yönelik öğretmen görüşleri

Kod	f
Etkili öğrenmeyi sağlaması	6
Ortak çözümler geliştirilmesi	4
Eksikliklerinin giderilmesi	3
Öğrencilerin tanınması	3
Disiplinler arası ilişki kurulması	1
Zümreler arası sağlıklı iletişim sağlaması	1
Öğrencilere karşı sorumluluk duygusunu geliştirmesi	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerine zümre toplantılarının akademik başarıya katkısının olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı kesinlik derecesinde katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Nasıl olduğu sorulduğunda 6’sı etkili öğrenmeyi sağlaması, 4’ü ortak çözümler geliştirilmesi, 3’ü öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi, 3’ü öğrencilerin tanınması, 1’i disiplinler arası bağlantı kurulması, 1’i zümreler arası sağlıklı iletişimin sağlanması ve öğrencilere karşı sorumluluk duygusunun geliştirilmesi noktasında cevap alınmıştır. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Zümreler arası etkililiği, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna, hem de öğrencilerine karşı sorumluluk duymasını sağlaması açısından iş birliği önemlidir. Öğrencilerde görülen eksikliklerin uzun uzun konuşulması ve tedbirlerin alınması açısından zümreler arası işbirliği etkili olabilmektedir.” (Ö1). “Ya da yaşadığımız şeyleri paylaşıp diğer okullarla yaşadığımız sorunları paylaşıp belki öğrencilerin akademik başarısını yükseltme açısından” (Ö2).

Tablo 8. Öğretmenlerin yaptığı işbirliği hususları

Kod	f
Konuları ortak işleme	13
Derslerin işlenişi	5
Sınavlar konusunda	5
Çözüm önerileri için	4
Etkinliklerin planlanması	3
Sınıf yönetiminde	2
Materyal konusunda	1
Projeler konusunda	1
Öğrenciye karşı yaklaşma	1

Katılımcılara hangi konularda zümreleri ile işbirliği yaptıkları sorulmuştur. Alınan cevaplara göre sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle 13'ü konuları ortak işlemek için işbirliği yaptıklarını, 5'i derslerin işlenişi, 5'i sınav konusunda, 4'ü problemle karşılaştıklarında çözüm öneri paylaşımı için, 3'ü sene içi yapılan etkinlikler sürecinde, 2'si sınıf yönetimi konularında, 1'i materyal kullanımı konusunda, 1'i projeler konusunda ve 1'i ise öğrenciye karşı olması gereken yaklaşım konusunda işbirliği yaptıklarını açıklamışlardır. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *"Branşlar arası ise öğretmenler odasında sürekli olarak beraberiz ve bazı konuların işleyişini paylaşmaktayız. Türkçe ve matematik öğretmenleri ile."* (Ö3). *"Sınıf yönetiminde etkili oluyor. Zümrelerimiz ve diğer branşlarla öğrenci hakkında bilgi sahibi olabiliyorum. Derste öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmamda etkili oluyor."* (Ö16). *"Örneğin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde İslamiyet'in doğuşunu işlerken din kültürü zümresinden yardım alıyoruz."* (Ö22). *"Bu mümkün bir sosyal bilgiler öğretmeni, ülkemizin kaynakları Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir. Kazanımını öğrencilere öğretirken Türkçe öğretmenimden Âşık Veysel in Kara Toprak adlı şiirini öğretmesini ezberletmesini istemek gibi faydalı oluyor. İş birliği olmamasının zararları 6.sınıf seviyesinde yine tarih şeridini sayı doğrusu mantığında anlatırken negatif sayılar ifadesini kullandım öğretmenim negatif sayı ney dediler çok şaşırđım matematik öğretmenimize sorduğumda negatif sayı kavramının yedinci sınıfta kullanıldığını ve öğretildiğini öğrendim."* (Ö4).

Tablo 9. Diğer okullardaki öğretmenlerle iletişime geçme durumu

	Kod	f
Geçiyor	Zümre toplantılarında	13
	Arkadaş olduklarımla	5
	Sosyal medya aracılığı ile	4
	İhtiyaç olduğu zaman	2

Sosyal bilgiler öğretmenlerine diğer okullardaki zümre öğretmenleriyle irtibat halinde olma durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin 24'ü (%96) irtibata geçtiklerini ifade etmiştir. Ne sıklıkla ve nasıl yapıldığı sorusuna ise; 13'ü sadece zümre toplantılarından zümre toplantısına, 5'i arkadaşlarıyla, 4'ü sosyal medya üzerinden ve 2'si ise ihtiyaç duyduğunda irtibata geçtiğini beyan etmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşleri: "Diğer okullarla sadece zümre toplantılarında bir araya geliyoruz. Onun dışında diğer zümrelerimi sosyal medyadan takip ediyorum." (Ö3). "Görüşüyoruz zaman zaman. Onların okullarında ne yaptıkları, hani kaynakları kullandıkları. Oluyor." (Ö10).

Tablo 10. Zümre toplantılarında karar alınırken dikkat edilen hususlar

Kod	f
Fikir teatisine göre	11
İmkanları göre (Okul, çevre vb.)	8
Gündem maddelerine göre	6
Öğrencilerin durumuna göre	6
Müfredata göre	4
Akademik başarıya göre	4
Önceki yıl uygulamalara göre	3
Etkinliklere göre	2
Kanunun ve yönetmeliklere göre	2
İdarenin istek ve beklentileri göre	2

Katılımcılara zümre öğretmenler toplantılarında kararları nasıl aldıkları sorulmuştur. Alınan cevapların 11'i fikir teatisine, 8'i okul ve çevrenin imkânlarına, 6'sı gündem maddelerine, 6'sı öğrencilerin genel durumuna, 4'ü müfredata, 4'ü akademik başarıya, 3'ü geçen senelerdeki uygulamalara, 2'si etkinliklere, 2'si kanun ve yönetmeliklere ve 2'si idarenin istek ve beklentilerine göre kararların alındığı şeklindedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir: "Toplantıya katılan arkadaşlarla beraber fikir alışverişinde bulunularak en sonda da çoğunluk üzerine alıyoruz. Ama bazen de farklı fikir getiren bir arkadaşın fikirlerini uygulama

bakımından illa çoğunluk gereği duyulmayabiliyor. Güzel bir fikir geldiğinde de bir arkadaşın fikri üzerine kararlar alabiliyoruz" (Ö7).

Tablo 11. Alınan ZÖK kararlarına yönelik durumlar

Kod		f
Uygulanma durumu	Uygulanmıyor	16
	Kısmen uygulanıyor	7
	Uygulanıyor	4
Uygulama esnasında yaşanan sıkıntılar	Zaman yetmemesi	3
	Programların yoğunluğu	1
	Okulların imkânlarının yetersizliği	1
	Gerçekçi kararlar alınmaması	1
	Spontan olaylar	1
	Ders içi uygulanmalar	1
	İdari engeller	1
	Denetlenmiyor	13
Denetlenme durumu	Kısmen denetleniyor	4
	Denetleniyor	0

Öğretmenlerin çoğunluğu (16) zümre toplantılarının kararlarının uygulanmadığını düşünmektedir. "Okulun şartları ve çevrenin özelliklerine göre uygulanabilmektedir." (Ö1). "Aldığımız kararlar biraz havada kalıyor." (Ö2). "Zümre kararları alınıp uygulanmadığını görüyoruz. Bu da olumsuz tarafı." (Ö7). "Biz okul içinde aldığımız kararları uyguluyoruz ancak bölge zümrelerinde alınan kararlar ve bakanlığa önerilen çözümler maalesef askıda kalıyor." (Ö25). Yine öğretmenlerin görüşlerinin büyük bir kısmı toplantı kararlarının uygulanıp uygulanmadığının denetlenmediği (13'ü) yönündedir. "Gerekli ve önemli ancak ne yazık ki tamamen formaliteden ibaret. Kararlar alıyor imzalarımızı atıyor fakat gerisi yok. Herhangi bir denetleme de yok. Ne idare ne de bakanlık tarafından." (Ö3) "Gördüğüm kadarıyla bu konuda da yetersizlik mevcut. Sadece evrak takibi çok sıkı bir şekilde evrak takibi yapılıyor. Ama zümre kararları ne kadar uygulanıyor bunu denetleyen bir sistem mevcut değil." (Ö5). "O kararların hiçbir zaman uygulandığını görmedim ben. Evet formalite. Sadece kararlar alınıyor ama orada kalıyor." (Ö2). Uygulamaya çalışan öğretmenler (7'si kısmen, 4'ü tamamen uygulanıyor) uygulama esnasında bazı problemler yaşadıklarını açıklamışlardır. Bunlar, zaman yetmemesi, programların yoğunluğu, okulların imkanlarının yetersizliği, kararların gerçekçi olmaması, spontan olayların gelişmesi, ders içi uygulamalar ve idari engeller şeklindedir. "Genellikle uyguluyoruz ders saatleri noktasında ve bürokratik bazı engeller noktasında sıkıntı yaşıyoruz." (Ö25).

Tablo 12. Faydalı bir ZÖK toplantısı için öğretmenlerin önerileri

Kod	f
Düzenli toplantılar yapılmalı	6
Uygulanabilecek kararlar alınmalı	5
Ciddi bir şekilde yapılmalı	4
Alınan kararlar denetlenmeli	4
Alınan kararları dikkate alınmalı	3
Kararlar ortak alınmalı	2
Okulun imkânları dikkate alınmalı	2
Gruplar kurulmalı	1
Zümre başkanın iyi seçilmesi	1
Gündem maddeleri öğretmenin ihtiyacına göre belirlenmeli	1

Verimli bir zümre toplantısı için ne yapılmalıdır sorusu öğretmenlere yönlendirilmiştir. Gelen cevapların 6'sı zümre toplantılarının düzenli bir şekilde yapılması, 5'i alınacak kararların uygulanabilecek olması, 4'ü toplantıların ciddi bir şekilde yapılması, 4'ü alınan kararların denetlenmesi, 3'ü gerekli merciler tarafından alınan kararların dikkate alınması, 2'si kararların alınması esnasında herkesin fikri alınarak ortak kararlar alınması, 2'si okulun imkânlarının göz önünde bulundurulması, 1'i zümrelere yönelik grupların kurulması, 1'i zümre toplantılarını yönetecek başkanlarının dikkatli seçilmesi ve 1'i gündem maddeleri öğretmenin ihtiyacına göre belirlenmeli şeklindedir. "Sosyal bilgiler öğretim planını hazırlayan insanlar karşılaşılan sorunların neler olacağını yüzde yüz tahmin edemezler. Programların eksik, hata ve yanlışları görülüp düzeltilmesi, geliştirilmesi için bu toplantıların daha özenli yapılmasını ve paydaşların görüşlerini belirtebilmesi, belirtilen görüşlerin yetkililer tarafından dikkate alınmasını öneriyorum" (Ö4). "Kararlar gerçekçi olmalı" (Ö16).

Tablo 13. Öğretmenlerin e-müfredat uygulaması hakkındaki bilgileri

Kod	f	
Genel bilgiler	Pilot uygulaması yapıldı	11
	Evrak işlem ağı,	7
	Bilgi paylaşım ağı,	6
	Elektronik bir uygulama	3
Genel görüşler	Güzel bir çalışma ama geliştirilmeli	10
	Güzel bir çalışma	9
	Kötü bir uygulama	1
Gerekliliğine olan inanç	Evet	16
	Hayır	4
	Kısmen	2

Çalışmanın ikinci odak konusu ise e-müfredat uygulamasına yöneliktir. Bu kapsamda öğretmenlere e-müfredat hakkında bilgileri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan 11'i pilot uygulama, 7'si evrak işlem ağı, 6'sı bilgi işlem ağı ve 3'ü elektronik bir uygulama olduğu şeklinde kodlandırılmıştır. "E- Müfredat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş, tüm yıllık planların, toplantı tutanaklarının oluşturulacağı ve katılımcılar tarafından onaylanması öngörülen bir sistem. Herhangi bir eğitim verilmedi. Bu sene ilk defa uyguladık" (Ö3). "Tüm evrak işleri e- müfredat üzerinden elektronik ortamda yapılmaktadır." (Ö17).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu çalışmanın güzel olduğu ama geliştirilmesi (10'u) gerektiğini beyan etmişleridir. 9'u güzel bir çalışma olduğunu beyan etmiş, 1'i ise kötü bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. "E müfredata giriş yaptım. İnceledim. Güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum. İlerleyen yıllarda daha da geliştirileceğini ve alt yapısının daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü yeni sistemler ortaya çıktığı zaman hep eleştirilmiştir. 2004 yılında e okul sistemi ilk uygulamaya başladığında da birçok eleştiri gelmişti. Ancak bu gün hem işimizi kolaylaştırması bakımından hem de takip bakımından çok kolaylaştığını görüyorum. E müfredat uygulamasının da bu yıl ilk kez uygulandığı için bazı aksaklıkların olduğunu ancak önümüzdeki yıllarda güzel gelişmelerle e müfredatın uygulanmasının güzel olacağını düşünüyorum." (Ö7). Yine öğretmenlerin 16'sı e-müfredat uygulamasının gerekli olduğunu bildirmiştir. "Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü; gereksiz yere uğraştıran ve yoran bir uygulama. Biraz daha basitleştirilmesi gerek." (Ö17).

Tablo 14. E-müfredat uygulamasının gereklilik nedeni

Kod	f
Tasarruf sağlanması (Emek ve zaman)	8
Daha rahat denetlenmesi	7
Ortak hareket edilebilmesi	7
Zümreler arası kolay iletişim	5
Her şey dijital ortama aktarılması	4
Bakanlık tarafından eksiklikler görülmesi	2
Tecrübelerin paylaşımı	2
Gerçek veriler elde edilmesi	1

Öğretmenlerin 16'sı e-müfredat uygulamasının gerekli olduğunu, 2'si kısmen gerekli olduğunu ve 4'ü ise böyle bir uygulamaya lüzum olmadığını ifade etmişlerdir. Gerekli olduğunu düşünen öğretmenlere nedeni sorulmuştur. Onların verdiği cevaplar 7'si daha rahat denetlenebilecek olması, 8'i zamanda ve mekandan tasarruf sağlanacak olması, 7'si ortak hareket etme imkanı sağlayacak, 5'i zümreler arasında kolay iletişim sağlanacağı, 4'ü her şeyin dijital ortama aktarılacak olması, 2'si eksikliğin bakanlık tarafından görülecek olması, 2'si tecrübe paylaşımının sağlanacak olması ve 1'i gerçek verilerin elde edilecek olması şeklinde kodlanmıştır. "Aslında güzel bir uygulama. Her şeyin dijital ortama aktarıldığı bir çağda yaşıyoruz. E-okul sistemi de

muhtemelen böyle başladı. Sıkıntıları da olmuştur. Ama şu anda işleyişi gayet güzel. E-müfredat uygulamasının da zamanla daha işlevsel hale geleceğini düşünüyorum." (Ö3). "Çünkü ortak merkezi bir noktadan zümreler arası iletişim daha kolay olacaktır." (Ö6).

Tablo 15. E-müfredat uygulamasının avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri

Kod	f	
Avantaj	Bilgi paylaşımı olması	9
	Kararların denetlenebilmesi,	8
	Bilgilendirilmelerin hızlı bir şekilde yapılabilmesi	6
	Zaman sorununun halledilmesi	6
	Daha katılımcı bir toplantı olması	4
	Mekan sorununun halledilmesi	3
	Evrak yükü azalması	2
	Ortak karar alınması	2
	Tecrübe paylaşımı sağlanması	2
İnternet ortamında olması	2	
Dezavantaj	Teknolojik alt yapının sıkıntılı olması	7
	Sistem hazır değil	5
	Artı iş yükü oluşturması	5
	Karmaşık bir yapıda olması,	3
	Elektronik ortamı olması	1
	Dönüt verilmemesi	1
	Öğretmenlerin teknolojik yetersizliği	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerine e-müfredat uygulamasının avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin 9'u bilgi paylaşımının olması, 8'i kararların denetlenebilmesi, 6'sı bilgilendirmelerin hızlı bir şekilde yapılması, 6'sı zaman sorununun halledilmesi, 4'ü daha katılımcı bir toplantının olması, 3'ü mekan sorununun halledilmesi, 2'si evrak yükü azalması, 2'si ortak kararların alınması, 2'si tecrübe paylaşımının olması ve 2'si internet ortamında olması şeklinde görüş beyan etmişlerdir. "Bakanlık diyor ki sistemde bizim aramızda zamansal ve mekansal engeller var sorunlarını fikirlerini duyamıyordum veya bana ulaşana kadar iş işten geçmiş oluyordu. Teknolojinin imkanlarını kullanarak daha akılcı katılımcı bir çözüm buldum birlikte yürüyelim her şeyi birlikte yapalım diyor. Ek bir iş yükü diyenleri duydum katılmıyorum. Yukarda ki sebeplerden dolayı daha faydalı olacak ve yıllardır boşaymış gibi yapılan toplantılar sonrası kim dikkate alacak ki bahanesi son bulacak." (Ö4). "Avantajları, evrak yükü azalacaktır. Dezavantajı ise her şey bilgisayar ortamında kalacağından verimliliği azaltabilir." (Ö6).

Dezavantajları ise; 7'si teknolojik alt yapının sıkıntılı olması, 5'i sistemin hazır olmaması, 5'i artı iş yükü oluşturması, 3'ü karmaşık bir yapıda olması, 1' elektronik ortamda olmasından dolayı verimliliğin azalabileceği, 1'i dönüt verilmemesi ve 1'i öğretmenlerin teknolojik yetersizliği olarak kodlanmıştır. "Kötü tarafı sistem yerleşmemiş. Yerleşmediği için bizi çok uğraştırdılar. Günlerce uğraştım ben. İlk şube öğretmenler toplantısında günlerce uğraştım. En sonunda evde bilgisayarım da yoktu. Arkadaşın bilgisayarı yardımıyla zar zor girebildim. Yerleşmemiş bir sistemde bu kadar öğretmenleri uğraştırmaları bence gereksizdi." (Ö4). "E-müfredat bildiğim kadarıyla ben kararlar için girdim onayladım ama ondan sonra e-müfredatın çıktığını duydum. Giremedim. Önce girmekte çok zorlandım. Zümre, şube öğretmenler toplantısı için çok zorlandım. Uğraşa uğraşa en sonunda girebildim yani. En son onaylamak için bir daha girdim. Sonra da çıktığını duydum." (Ö2).

Tablo 16. Verimli bir e-müfredat uygulaması için öğretmen görüşleri

Kod	f
Öğretmenle işbirliği yapılmalı	6
Sistem geliştirmeleri	5
Basit ve işlevsel olmalı	5
Alınan kararlar uygulanmalı	4
Bakanlık tarafından denetlenmeli	4
Kaynak ve materyal paylaşımı	3
Dönüt verilmeli	2
Bilgi paylaşımı olmalı	2
Erişim problemi halledilmeli	1

Öğretmenlere verimli bir e-müfredat uygulaması için önerileri sorulmuştur. Verdikleri cevaplar 6'sı öğretmenle işbirliği yapılmalı, 5'i sistem geliştirilmeli, 5'i basit ve işlevsel olmalı, 4'ü alınan kararlar uygulanmalı, 4'ü bakanlık tarafından denetlenmeli, 3'ü kaynak ve materyal paylaşımı, 2'si dönüt verilmeli, 2'si bilgi paylaşımı olmalı ve 1'i erişim problemi halledilmeli olarak kodlanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları, deruhte oldukları işlevlerini yürütürken görevli öğretmenlerin birbirlerini tamamlamaları, bir bütün oluşturmaları ve belirlenen hedeflere daha kolay, daha verimli bir şekilde ulaşmaları amacıyla bir takım kurullar oluşturulmuştur. Bunlardan birisi de zümre öğretmenler kuruldur. Zümre öğretmenler kurulu başta öğretmenlerin tecrübe paylaştıkları, öğretmenler arası işbirliğinin arttığı ve eğitim sürecinin daha verimli geçmesinin sağlandığı bir kuruldur. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 95. maddesi incelendiğinde okullarda yapılan ZÖK toplantılarının temel amacı, aynı okulda görev

yapan branş öğretmenleri ile diğer branştaki öğretmenler ve ilçede görev yapan branş öğretmenleri arasındaki iletişimi güçlendirerek tecrübe paylaşımını, işbirliğini ve dayanışmayı artırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler öğretmenleri ZÖK toplantılarının gerekliliğine, önemine ve faydasına inandıklarını göstermektedir. Özellikle tecrübe paylaşımı noktasında ve ortak hareket edilmesi gibi hususlardan dolayı sosyal bilgiler öğretmenleri ZÖK toplantılarının gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu durum hem literatür ile uyumlu hem de MEB'in beklentileri arasındadır. Bir okulu geliştirmek için bir şey yapmanın önkoşulu, profesyonel meslektaşların pratik hakkında konuştukları, bilgilerini paylaştıkları ve birbirlerinin başarısını gözlemleyip araştırarak kazandıkları bir meslektaş kültürünün varlığı ile mümkündür (Barth, 2006: 6).

Literatürdeki çalışmalarda zümre toplantıları ve zümre işbirliğinin önemine inanılmaktadır (Doğanay, 2013: 61). Nitekim yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri ZÖK toplantılarının gerekli ve önemli olduklarını düşünmektedirler. Ancak yine sosyal bilgiler öğretmenleri zümre toplantılarının gerek yapılış süreci gerekse alınan kararların uygulama noktasında faydasız geçtiğini düşünmektedirler. Yapılan çalışmada elde edilen bulgularından birisi zümre öğretmenler kurulu kararlarının formalite olduğu, uygulanmadığı ve denetlenmediği yönündedir. Bu bulgu literatürdeki pek çok çalışmanın (Acarbaş, 2001; Gökyer, 2011; Güler, Altun ve Türkdogan, 2015; Kılcan, Çepni ve Kılınc, 2018; Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004; Şahin, Maden ve Gedik, 2011) verileri ile uyumaktadır. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının pratikte birçoğunun hem amacından uzak ve yüzeysel olduğu hem de uygulanmadığı görülmüştür (Gökyer, 2011; Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004). Yine Şahin, Maden ve Gedik (2011) tarafından yapılan çalışmada zümre başkanlarının zümre toplantıları hakkındaki kişisel düşünceleri sorulduğunda, bu toplantıların öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan başka bir şey olmadığı, ayrıca bu toplantıların öğretmenlere eziyet etmek için düzenlendiği ifade edilmiştir. Bu durum zümre öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların birçoğunun kâğıt üzerinde kaldığını ve uygulanmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ifade edip çözüm yolları aramaları ve tecrübelerini paylaşmaları gerektiği düşünülen zümre toplantıları, daha önceki toplantılarda alınan kararların basit değişikliklerle tekrar yazılmasından ibaret bir hal almıştır.

Öğretmenlerin sahip olduğu fikir ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları önemli bir etkinliktir (Sertkaya, 2016: 79). Okullarda istenilen başarıyı elde etmek istiyorsak zümre toplantılarını bir takım çalışmasına dönüştürmeliyiz. Ortak eğitim planlarında belirlenen hedeflere ulaşmak bir takım halinde ve bir ekip olarak işbirliği içinde çalışarak sağlanabilir (Büke, 2007). Çünkü öğretmenler, okullarda yalnız ve tek başlarına elde ettikleri başarıdan daha fazlasını ve daha iyi çalışmalarını grup halinde yapmaları mümkündür (Kılcan, Çepni ve Kılınc,

2018). Takım çalışması ile farklı beceriler, bakış açıları ve bireysel davranışlar enerjiye dönüştürülebilir (Gökçe, 2009: 5). Bireylerin bir araya gelmesinden oluşan bütünü oluşturduğu güç, gruptaki bireylerin tek tek güçlerinin toplamından daha büyüktür (Sitaniforth ve West, 1995: 28). Okulların alt sistemi olan kurul komisyonların takım olarak örgütlenmesi ve takım bilincine ulaşmaları önemlidir. Çünkü okulların etkililiği ancak bu şekilde planlanan düzeye çıkabilir (Başaran, 2000: 109-111). Kendini bir takımın değerli üyeleri hisseden öğretmen o takım için adanmışlıkların içerdiği bir iş ahlakı kazanacaktır. Bu durumda resmi toplantı yapmak için yılda birkaç defa istemeyerek ve zorlanarak gelen öğretmenlerle sağlanacak bir durum değildir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, ZÖK toplantılarında çoğunlukla “dönem içerisinde yapılacak etkinlikleri”, “ölçme değerlendirme”, “öğrencilerin akademik başarısı” ve “öğretim yöntemleri” görüşüklerini beyan etmişlerdir. Benzer durum Acarbaş (2011), Gökyer (2011) ve Kılcan, Çepni ve Kılınç (2018: 146) tarafından da ifade edilmiştir. Karal Eyüpoğlu (2015) ilçe zümre öğretmenler kurulu tutanaklarını incelemiş ve bu tutanaklarda eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrenci başarısının sıklıkla görüşüldüğünü belirtmiştir. Bu durum bizim bulgularımızla uyumludur. Acarbaş’a (2011: 2) göre okulun ve çevrenin imkânları, öğrencilerin durumu ve imkânlar, araç gereç kullanımı, teknoloji ve bilgi takibi, gezi- gözlemin nerelere ve nasıl yapılacağı, ölçme ve değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağı, hangi konuların nasıl ve ne kadar süre ile işleneceği vb. değerlendirilmesi Zümre Öğretmenler Kurulu toplantılarında görüşülür ve burada karara bağlanır. Bu sonuç, öğretmenlerin ZÖK toplantılarını, okulda o branşla ilgili yürütülecek ortak çalışmaların planlandığı ve kararların alındığı bir yer olarak gördükleri anlamına gelmektedir (Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004). Öğretmenler bir yıl süresince yapacakları tüm uygulamaların misyonunu ZÖK toplantılarında belirlediği ortaya çıkmaktadır. Bunda dolayı ZÖK toplantıları sadece evrak işi değil, öğretmenler tarafından ciddiye alınarak yapılan bir çalışma olmalıdır. Bunların her birisi eğitim sürecine yönelik çalışmalardır. Ciddi bir şekilde yapılan ZÖK toplantısı ile hem eğitim sürecine hem de öğretim sürecine katkı sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine zümre toplantılarının faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler zümre toplantılarını okul içi ve bölge öğretmenler zümre toplantısı diye ikiye ayırmışlardır. Çalışmamızda öğretmenlerin okullarda yapılan zümre toplantılarının verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Demirtaş ve Cömert (2006) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantılarını, amaçlarına uygun ve etkili olarak yürüttükleri ortaya çıkmıştır. Yine Albez, Sezer, Akan ve Ada (2014) zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkili geçtiğini ifade etmektedir. Benzer ifadeler Taşdan (2007), Gökyer (2011), Acarbaş’ın (2011) ve Sertkaya (2016) tarafından yapılan çalışmaların bulguları arasındadır. Ama ilçede yapılan zümre toplantılarının ise istenilen düzeyde verimli olmadığı ifade edilmiştir. Hatta okullar arası yapılan zümre toplantılarının kâğıt üzerinde kaldığı, ciddiye alınmadığı ve

formalite olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. ZÖK için faormalite kavramı Güler, Altun ve Türkdogan (2015) tarafından yapılan çalışmanın öğretmenler tarafından en fazla seçilen kodu olmuştur. Bu bilgi yapılan çalışmanın bulgularını da desteklemektedir. Benzer bulgular Kılcan, Çepni ve Kılınç (2018) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile de desteklenmektedir.

Öğretmenler arası iletişim ve işbirliği olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlayacaktır (Sertkaya, 2016: 79). Okul ikliminin en önemli aktörlerinden biri olarak, öğretmenler arasında okul içi ve dışı etkileşimler eğitim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olabilir (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2018: 143). Katılımcılara hangi konularda zümreleri ile işbirliği yaptıkları sorulmuştur. Alınan cevaplara göre sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle konuları ortak işlemek, derslerin işleniş, sınav konusunda, problemle karşılaştıklarında çözüm öneri paylaşımı, sene içi yapılan etkinlikler sürecinde, sınıf yönetimi konularında ve materyal kullanımı konusunda işbirliği yaptıklarını açıklamışlardır. Çalışmamız süresince zümreler arası irtibat, iletişim, çözüm yollarını paylaşımı, tecrübe paylaşımı gibi kelimeler katılımcı öğretmenler tarafından sık sık tekrar edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin kendi zümrelerinden mesleki destek noktasında çok şey beklediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin birbirlerinin mesleki gelişimini desteklemek için aktif olarak rol aldıklarında, öğretme ve öğrenmeyi iyileştirme koşullarının güçlendirildiğini öne sürülmektedir (Little, 2003: 913).

Okul ortamlarında başarının artırılmasında önemli faktörlerden biri de, öğretmenlerin görüşlerini paylaşarak ortak kararlar ve uygulamalarda bulunmalarıdır (Doğanay, 2013: 19). Bu ortak karar alma ve uygulama sürecini temin eden kurullardan birisi de zümre öğretmenler kuruludur. Zira zümre öğretmenlerinin birlikte hareket etmesi öğrencilerin aynı bilgi düzeyinde bilgilenmelerini temin eder (Çil, 2015: 21). Yapılan çalışmada öğretmenler zümreler arası ve diğer zümrelerle yapılan işbirliğinin öğrencilerin akademik başarısında katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Sertkaya (2016: 84) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin % 76,8'i ZÖK çalışmalarının okulun akademik başarısına ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Alan yazındaki çalışmalarda da bir okulda çalışan öğretmenler arasında irtibatın kuvvetli olması öğrenciler arası akademik başarının artmasını sağlayacağına yönelik kanı mevcuttur (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014; Avalos, 1998; Aydemir, 2006; Çepni, Kaya ve Küçük, 2002; Doğanay, 2013: 61; Gökyer, 2011; Güler, Altun ve Türkdogan, 2015; Kara, 2006; Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004; Rogers ve Threatt, 2000; Utley, Basile ve Rhodes, 2003). Zümre toplantıları aynı okulda çalışan öğretmenler arasında katılımı artırarak, ortak çalışmayı teşvik etmekte, öğretmenler arası ilişkileri geliştirmekte ve yardımlaşma etkinliklerini arttırmaktadır. Bu durum, tecrübeli (mentor) öğretmenlerin teorik bilgilerini yeni öğretmenlere aktarmaları için güçlü bir kaynak sağlayacaktır (Carter, 1988). Çünkü birçok konuda birbirlerini etkili bir şekilde izleyebilir (Lavy, 1999: 8) ve rehber edinebilirler.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine diğer okullardaki zümre öğretmenleriyle irtibat halinde olma durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu diğer okullardaki zümreleri ile bir şekilde irtibata geçtiklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim kurumlarından beklenen başarıların sağlanması için önemli bir durumdur. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasında “diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar” ifadesiyle işbirliğini mesleki yeterlilikler arasında belirtmiştir. Aytaç (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin zümreleri ile ilişkileri önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yine Şahin (2014) öğretmenlerin paylaşımında bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması örgüt içi öğrenmeyi engelleyen durum olarak belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı sadece zümre toplantılarından zümre toplantısına, bir kısmı sadece kendi arkadaşlarıyla, sosyal medya üzerinden ve çok az bir kısmı ise ihtiyaç duyduğunda irtibata geçtiğini beyan etmiştir. Bu durum öğretmenlerin diğer okullardaki zümreleri ile iletişiminin kopuk olduğunu göstermektedir. Doğanay (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ona göre zümre işbirliği çalışmalarının daha çok zümre toplantılarıyla sınırlı kalmaktadır. Yine öğretmenlerin sosyal medya üzerinden irtibat kurmaları sevindirici bir durumdur. Zira öğretmenler sosyal medya ve internet aracılığı ile kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadırlar. Bakanlık kontrolünde gerek ulusal gerekse lokal EBA ve daha gelişmiş paylaşım siteleri kurularak öğretmenlerin istifade edeceği materyal, kaynak ve dokümanlar paylaşılabilir. Böylelikle sosyal medya zaman ve mekân sınırlaması olmayan bir hizmet içi eğitim alanına dönüşmüş olur.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ZÖK toplantılarında kararları “fikir teatisine”, “okul ve çevrenin imkânlarına”, “öğrencilerin genel durumuna”, “akademik başarıya” ve “gecen senelerdeki uygulamalara” göre aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fikir teatisine göre kararlar almaları ZÖK toplantılarının demokratik bir anlayış içerisinde geçtiği göstermektedir. Benzer sonuç Acarbaş (2011: 25) tarafından da bulunmuştur. Kılcan, Çepni ve Kılınç (2018: 148) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin “fikir alışverişi yaparak”, “müfredat içeriğine bağlı kalarak”, “öğrencilerin başarısına göre” ve “öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre” karar aldıklarını beyan etmişlerdir. Bu durum bizim çalışmamızın verileriyle nerdeyse tamamen uyumludur. Zümre toplantılarının etkili bir şekilde yapılması önemlidir. Bu toplantıların etkili bir şekilde yapılması da öğretmenlerin karar alma sürecine aktif ve gönüllü katılması ile sağlanacak bir durumdur. Öğretmenlerin karara katılmaları, okul ile bütünleşmelerini, güdülenmelerini, olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayarak örgütsel gelişmeye katkıda bulunur (Sertkaya, 2016: 73).

Yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını ve genel durumlarını zümre toplantılarında göz önünde buldukları görülmektedir. Zümre toplantılarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin başta akademik durumu olmak üzere genel durumunu göz önünde bulundurmaları eğitim sürecinin ana hedefini özümstedikleri anlamına gelmektedir. Zira mesleğinde uzman ve işinin bilincinde olan öğretmen, eğitim öğretimin hedef kitlesi olan öğrenciyi ve eğitim programlarını her yönden iyi tanımalı ve bilmelidir (Şahin, Maden ve Gedik, 2011: 157).

Verimli bir ZÖK toplantısı yapılabilmesi için katılımcı öğretmenlere göre ilk olarak toplantılarının düzenli bir şekilde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen toplantı sayısının az olması ve düzenli yapılmaması başka çalışmalarla (Acarbaş, 2011; Çakmak, 2008; Güler, Altun ve Türkdoğan, 2015; Turan, Dönmez ve Çakmak, 2009; Sertkaya, 2016: 110) da desteklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin Zök toplantısının faydasına inandıkları yalnız yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bunun dışında alınacak kararların uygulanabilecek olması, toplantıların ciddi bir şekilde yapılması, alınan kararların denetlenmesi, gerekli merciler tarafından alınan kararların dikkate alınması, kararların alınması esnasında herkesin fikri alınarak ortak kararlar alınması, okulun imkânlarının göz önünde bulundurulması, zümre toplantılarını yönetecek başkanlarının dikkatli seçilmesi ve gündem maddeleri öğretmenin ihtiyacına göre belirlenmeli gibi hususlar da verimli bir ZÖK toplantısı için sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Öğretmen ihtiyaç ve isteklerine göre zümre toplantısı gündem maddelerinin oluşturulması Güler, Altun ve Türkdoğan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin verimli bir toplantı için yapılması gereken maddeler içerisinde yer almıştır. Bu madde yapılan çalışmaya muvafık düşmüştür. Katılımcıların verdiği cevaplardan gerekli merciler tarafından alınan kararların dikkate alınması ve gündem maddeleri öğretmenin ihtiyacına göre belirlenmesi önemli bir konudur.

Öğretmenler zümre toplantılarında alınan kararların gerekli merciler tarafından dikkate alınmadığından şikayetçilerdir. Benzer durum Turan, Dönmez ve Çakmak (2009) tarafından da bulunmuştur. Bu durum ZÖK toplantılarının ciddiyetini de etkilemektedir. “Milli Eğitim Müdürlüğü kuruldan çıkan teklif ve önerileri dikkate alarak buna yönelik uygulamalar yapılmalı” ve “Kurul toplantılarında kurulun sorunlarını dinleyen ve çözüm bulmaya çalışan Milli Eğitim Müdürlüğü’nün oluşturacağı bir birim olmalı” maddeleri verimli bir zümre toplantısı için yapılan öneriler arasındadır (Turan, Dönmez ve Çakmak, 2009: 56). Başta okul müdürleri olmak üzere tüm idareciler, öğretmenleri kişisel olarak etkileyen, bilgi ve becerileri ile ilgili kararlara öğretmenlerin katılımını sağladıklarında; kararın uygulanabilme başarısını (Celep, 1996: 56), öğretmenin kendini okula adama düzeyini, iş doyumunu düzeyini (Celep, 1996:

56; Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008: 56; Özdemir ve Cemaloğlu, 2000) ve motivasyonunu (Sertkaya, 2016) artırmaktadır.

Kararlar ciddi alınmadığı için uygulanmadığı görülmektedir. Bundan dolayı MEB'ndaki sorumlu tüm idari kadrolar ZÖK toplantılarındaki öğretmenler kararlarını ciddiye almalıdırlar. Bu ZÖK toplantılarının gönüllük, ciddiyet ve verimliliğini artıracaktır. Bir diğer nokta ise çalışma süresince elde edilen verilere dikkat edildiğinde öğretmenlerin denetlenme konusunda büyük bir eksiklik hissettikleri görülmektedir. Zira görüşme süresince sorulan pek çok soru cevapları arasında denetleme yer almaktadır. Ciddi bir şekilde yapılacak denetleme hem toplantıların ciddi yapılmasını hem de kararların uygulanmasını sağlayacaktır. Küçük, Ayvacı ve Altıntaş (2004) tarafından yapılan araştırmada zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarında kararların nasıl uygulanacağını etkin şekilde planlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın ikinci odak konusu ise e-müfredat uygulamasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleridir. Bu kapsamda öğretmenlere e-müfredat hakkında bilgileri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar pilot uygulama, evrak işlem ağı, bilgi işlem ağı ve elektronik bir uygulama olduğu şeklinde sınıflanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu çalışmanın güzel olduğu ama geliştirilmesi gerektiğini beyan etmişlerdir. Yine katılımcıların büyük bir kısmı e-müfredat uygulamasının gerekli olduğunu bildirmiştir. Hatta öğretmenler e-müfredat uygulamasını e-okul uygulamasına benzetmişlerdir. E-okul uygulamasının da başlangıçta sıkıntılı olduğunu lakin zamanla öğretmenler tarafından aktif kullanılan ve işlemleri kolaylaştıran pratik bir sistem olduğu dile getirmişlerdir. Bu durum yorumlandığında sosyal bilgiler öğretmenlerin yeni gelişmelere açık oldukları ve destekledikleri fikri de çıkartılabilmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu e-müfredat uygulamasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Zira öğretmenlere göre e-müfredat uygulaması ile çalışmalar daha rahat denetlenebilecek, zamanda ve mekândan tasarruf sağlanacak, ortak hareket etme imkânı sağlayacak, zümreler arasında kolay iletişim sağlanacak, her şeyin dijital ortama aktarılacak, eksikliklerin bakanlık tarafından görülecek, tüm ülkede öğretmenler arası tecrübe paylaşımın sağlanacak ve gerçek verilerin elde edilecektir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine e-müfredat uygulamasının avantaj ve dezavantajlarını sorulmuştur. Katılımcılara göre bilgi paylaşımının olması, kararların denetlenebilmesi, bilgilendirmelerin hızlı bir şekilde yapılması, zaman sorununun halledilmesi, daha katılımcı bir toplantının olması, mekân sorununun halledilmesi, evrak yükü azalması, ortak kararların alınması, tecrübe paylaşımının olması ve internet ortamında olması e-müfredat uygulamasının avantajlı yönünü oluşturmaktadır. Dezavantajları ise; teknolojik alt yapının sıkıntılı olması, sistemin hazır olmaması, artı iş yükü oluşturması, karmaşık bir yapıda olması, elektronik ortamda olmasından

dolayı verimliliğin azalabileceği, dönüt verilmemesi ve öğretmenlerin teknolojik yetersizliği olarak görülmektedir. Öğretmenler genel olarak yapılan çalışmalarının denetlenmesini istemektedir. Ve alınan kararlarla ilgili yetkili mercilerin dikkate alması ve dönüt vermeleri de öğretmenlerin beklentilerini oluşturmaktadır.

Katılımcı öğretmenlere göre eğer öğretmenle işbirliği yapılırsa, uygulanmakta olan sistem geliştirilirse, basit ve işlevsel bir sistem kurulursa, alınan kararlar uygulanabilirse, e-müfredat üzerinde yapılan çalışmalar bakanlık tarafından denetlenebilirse, bu portal üzerinden kaynak, bilgi ve materyal paylaşımı yapılabilirse, alınan kararlara yönelik dönüt verilirse ve erişim problemi halledilebilirse verimli bir e-müfredat uygulaması hazırlanmış olur.

ÖNERİLER

Zümre öğretmenler kurulu ile ilgili;

Zümre kurulu toplantıları, eğitim öğretim sürecinde zümreler arasında birliğini geliştirmeyi ve öğretmenler arasında koordinasyonu sağlayan çalışmalara hizmet ettiği için sık sık yapılması tavsiye edilmektedir.

Zümre Öğretmenler Kurulunda alınan kararlar ve belirlenen öneriler idareciler tarafından dikkate alınmalı, alınan kararların uygulanabilmesi için gerekli iş ve işlemler yapılmalıdır.

ZÖK toplantılarının daha ciddi yapılmasının bu çalışmaya verilen önemi artıracığı, bundan dolayı denetleme işleminin ciddi bir şekilde yapılması önerilmektedir.

Zümre kurulu toplantılarında alınan kararlar tüm öğretmenleri bağlayıcı nitelikte olmalıdır.

Okullar arası yapılan zümre toplantılarına gönüllü katılımların sağlanacak önlemler alınmalıdır, öğretmenlere yaptıkları işin sadece evrak işi olmadığını ve önemli bir iş olduğunu gösterecek çalışmalar yapılmalıdır.

Alanyazında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının sosyal bilgiler öğretmenlerine görüşlerine yönelik çalışmalar yetersiz görülmüştür. Bu kapsamda çalışmalar yürütülebilir.

Öğretmenler arası işbirliğinin okulun akademik ve mesleki başarısına katkı sağladığı görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin daha çok işbirliği içerisine girmesi konusunda teşvik edici uygulamalar yapılabilir.

E müfredatla ilgili;

Sistem basitleştirildiği zaman öğretmenler tarafından daha aktif ve işlevsel kullanılacaktır.

Teknolojik problemler halledilmesi e müfredat uygulamalarını kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlere sistemin işleyişi ile ilgili bilgilendirici toplantılar yapılması tavsiye edilmektedir.

E müfredat uygulamaları başka yönleri ile de araştırılarak literature kazandırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acarbaş, Y. (2011). Zümre öğretmenler kurulunun coğrafya öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avalos, B. (1998). School-based teacher development: the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 14(3) 257-271.
- Aydemir, S. (2006) Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına göre lise tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniv Sosyal Bil. Ens. Ankara.
- Aytaç, E. Z. (2018). Fen alanı öğretmenlerinin mesleki gelişiminin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38. DOI: 10.5961/jhes.2011.004
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the school. *Improving Professional Practice*, 63(6), 8-13.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Black, A. L. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Büke, M. (2007). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi, sorunlar ve sorunlarla başa çıkma yolları: Mersin İli merkezi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Carter, K. (1988). Using cases to frame mentor-novice conversations about teaching. *Theory Into Practice*. 27(3), 214-222, DOI: 10.1080/00405848809543354
- Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 49-57.
- Cruickshank, D.R., & Heafele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(2), 26-30.
- Çakmak, G. (2008). *İlköğretim okullarındaki bazı kurumların etkililiği üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çepni S., Kaya A., & Küçük M. (2002). Yeni üniversite sınav sisteminin liselerde fizik öğretimine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 16-20.
- Çepni, S. & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12) 75-84.
- Çil, M. (2015). *Fen bilgisi zümre faaliyetlerinin sınav hazırlama yöntemleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H., & Cömert, M. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Malatya ili örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(25), 96-108.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N., & Cömert, M. (2008) Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.
- Doğanay, G. (2013). *Zümreler arası işbirliğinin önemi ve ortak konuların analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- E-müfredat (2018). Html1. <http://e-mufredat.meb.gov.tr/adresinden>, Erişim tarihi: 30.07.2018.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16(7), 16-21.
- Gökçe, F. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin takım rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 3-16.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 127-148.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(2), 395-406, <http://ilkogretim-online.org.tr> <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.30323>
- Holloway, K., & Long, R. (1998). Teacher development and school improvement: The use of "shared practice groups" to improve teaching in primary schools. *Journal of In-Service Education*, 24(3), 535-544.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003, 27 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 2552). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm>
- Kara, M. (2006) *Eğitimde takım çalışması ve okul başarısı: İstanbul okullarında ampirik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Karal Eyüpoğlu, I. S. (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 6(39), 1-27
- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2018). Examining social studies teachers' views on branch teachers' committee meetings. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 143-153
- Küçük, M., Ayvaci, H., & Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Lavy, V. (1999). Evaluating the effect of teachers' performance incentives on pupils' achievements. <https://eml.berkeley.edu/symposia/nsf99/papers/lavy1.pdf> adresinden, Erişim tarihi: 25.09.2018.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> . Resmi Gazete.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2017, 16 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 30182). Erişim adresi: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKA_NLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf
- Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 54-63.
- Rogers, R., Threatt, D. (2000). Peer assistance review. *Thrust for Educational Leadership*, 29(3), 14-16.
- Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Staniforth, D., & West, M. (1995). Leading and managing teams. *Team Performance Management An International Journal*, 1(2), 28-33.
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Erzurum il örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, Ş. (2007). *Ortaöğretim okullarında takım çalışması: Bolu il örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dili Kurumu Yayınları. Ankara
- Turan, S., Dönmez, A., & Çakmak, G. (2009). İlköğretim okullarında bazı kurulların etkililiği üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 44-58.
- Utley, B. L., Basile, C. G., & Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19, 515-528.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, H. (2017). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23.

KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

 Mehmet Ali ATEŞ

Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
mehmetaliates@gau.edu.tr

 Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
ndsaltali@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 26/12/2018

Kabul Tarihi: 13/02/2019

Yayınlanma Tarihi: 26/03/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.01.004](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.004)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Tablet,
Cep telefonu,
Çocuk ve teknoloji,
Okul öncesi eğitim

ÖZET

Toplumsal yaşam deneyimlerine dayalı olarak, tablet ve cep telefonlarının yetişkinlerin yanısıra çocukların da günlük yaşamlarının parçası haline geldiği ve çocukların bu teknolojik aletlerle gün içerisinde etkileşime geçtikleri gözlemlenebilir. Bu da araştırmacıları çocukların dijital teknolojileri kullanımı konusunu çeşitli boyutlarıyla ele alan araştırmalar yapmaya sevk etmektedir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların dijital teknoloji kullanım durumlarının ortaya koyulmasında ebeveynlerin görüşleri önem arz etmektedir. Bu araştırmada çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma KKTC’de yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğu olan 55 ebeveyn üzerinde yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemine uygun yürütülen araştırmanın verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak anne-babalarla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları ebeveynlerin yaklaşık yarısının çocuklarının dijital teknoloji kullanımı sırasında süre konusunda, %20’sinin ise içerik konusunda kontrol sağlayamadıklarını göstermiştir. Çocukların dijital teknolojileri kullanım nedenlerinde oyun, eğlence, eğitimsel ve sanatsal amaçlar ortaya çıkmıştır. Ailelerin %76’sı zaman zaman çeşitli nedenlerle kendilerinin de çocukları dijital teknolojilere yönettiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin kendilerinin çocuklarını dijital teknolojilere yönettikleri durumlar sırasıyla oyalamak amaçlı, eğitimsel amaçlı, olumsuz davranışı kontrol altına alabilme ve olumlu davranışı ödüllendirme olarak saptanmıştır. Çocuklarının dijital teknoloji

Ateş, M. A., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2019). KKTC’de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.004>.

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

kullanımının etkilerini ailelerin yaklaşık yarısı eğitimsel destek sağlaması, dijital çağa ayak uydurması ve uslu durmasını sağlama gibi nedenlerle olumlu olarak değerlendirmiştir. Ailelerin %72'si ise sosyalleşme eksikliği, olumsuz davranışı modelleme, bağımlılık riski, göz sağlığı problemleri, hareket eksikliği, zihinsel gelişimi olumsuz etkileme ve dil gelişimini olumsuz etkileme gibi olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir.

Investigation of Parents' Views on the Use of Tablets and Mobile Phones in 5-6 Years Old Children Living in TRNC

Article Info

Keywords:

Tablet,
Mobile phone,
Children and
technology,
Preschool education

ABSTRACT

Based on social life experiences, it can be observed that tablets and mobile phones have become part of the daily lives of children and that children interact with these technological devices during the day. This leads researchers to conduct research on the use of digital technologies in a variety of dimensions. Especially in preschool children, the opinions of parents are important in determining the use of digital technology. The aim of this study is to examine the views of parents about the use of preschool children's tablets and mobile phones. For this purpose, the study was carried out on 55 parents with 5-6 age group living in TRNC. In order to obtain the data of the research conducted in accordance with the qualitative research method, a face-to-face interview was conducted with the parents using the semi-structured interview method. The results of the study showed that approximately half of the parents did not have control over the children's duration of the use of digital technology and 20% of parent couldn't control of content. Play, entertainment, educational and artistic purposes have emerged in the reasons why children use digital technologies. 76% of the families stated that they sometimes directed children to digital technologies from time to time for various reasons. The situations in which families directed their children towards digital technologies were determined as to be able to control, for educational purposes, to control negative behavior and to reward positive behavior, respectively. Approximately half of the families evaluated that the impact of their children's use of digital technology as positive due to the providing educational support, keeping up with the digital age and keeping them well. 72% of the families stated that they may have negative effects such as lack of socialization, negative behavior modeling, addiction risk, eye health problems, lack of movement, negative impact on mental development and negative impact on language development.

GİRİŞ

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle cep telefonu ve tablet gibi taşınabilir cihazlar hayatımızın vazgeçilmezleri arasına girmiştir. İletişimin yanısıra birçok fonksiyona sahip akıllı telefon ve tabletler günümüzde hemen hemen her evde bulunmaktadır. Dijital teknolojilerin ailedeki yetişkinler tarafından artan kullanımı ile beraber, çocuklar da içinde buldukları bu

teknolojik ortama ayak uydurmakta, erken yaşlarda bu cihazlarla tanışmaktadır. Küçük yaşlardaki çocuklar önce çevrelerindeki insanların kullanımını gözlemleyip model alarak, sonra pasif olarak ailelerin kendilerine sunduğu çizgi film, video, reklam gibi görselleri izleme şeklinde, sonra da bizzat kendileri kullanarak bu dijital teknolojilerle etkileşime geçmektedir. Her geçen gün cep telefonları ve tabletler evde, okulda, iş ortamında bireylerin yaşamının birer parçası haline gelmekte, çocuk-geç-yetişkin toplumun her kesiminden bireyler tarafından yoğun bir şekilde kullanılmaktadır.

Cep telefonu ve tablet kullanımının artmasıyla teknoloji insanların hayatında köklü değişiklikler yaratmış, küçük yaşlardaki çocukların gelişiminde ise birçok davranışın modelleyicisi olmuştur (Ersan, 2016; Şimşek İşleyen ve İşleyen, 2015). Bu teknolojik araçların modellediği rollerin çocuğun gelişimi açısından uygun olup olmadığı ancak ebeveynlerin kontrolü ile mümkün olabilecektir (Saçan, Metin ve Millici, 2016). Teknolojinin çocukların hayatında nasıl ve ne kadar yer alacağına belirlenmesi ve bilinçli teknoloji kullanımını sağlama konusunda ebeveynlere birçok sorumluluk düşmektedir.

Ebeveyn, çocuğu biyolojik açıdan yetiştirmenin yanında gelişimini destekleyen eğitimsel açıdan da rehberlik eden anne, baba ya da aile büyüğü olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013; Kır, 2011). Çocukların gelişim sürecinde içinde buldukları tüm ortamlarda ya da karşı karşıya kaldıkları tüm durumlarda ebeveynlere çocuğu koruma, rehberlik, denetim gibi birtakım görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynler çocuğu koruma sorumluluklarından dolayı, çocuklarına yabancılarla konuşmama, evde yalnız olduklarında kapıyı yabancılarla açmama, tanımadıkları kişilerle bir yere gitmeme gibi kendilerini korumaya yönelik birçok kuralı öğretirler. Çocuklarını korumak adına gittikleri yeri, oyun oynadıkları arkadaşlarını, okudukları dergi ve kitapları bilmek isterler. Ancak, çoğu aile, çocuklar için dış dünya kadar endişe verici içerikler barındırabilen dijital teknolojilerin kullanımını denetlemeleri ve rehberlik sağlamaları gerektiğinin farkında değildir. Halbuki ebeveynlerin, çocuklarını yalnızca günlük hayatta maruz kalabileceği tehlikelere karşı değil dijital ortamlarda da koruması gerekmektedir (Canbek ve Sağıroğlu, 2007; Sayan, 2016).

Anne ve babaların çocuklarının teknoloji kullanımı konusunda yeterli kontrolü sağlamadığı, aşırı serbest ve izin verici tutumu ile çocuklar için önemli bir eğlence aracı olan tablet cihazlar ve cep telefonları, kolaylıkla amacı dışında kullanılabilir duruma gelebilmektedir. Anne-babanın izin verici tutumunun arttığı durumlarda çocuklar neredeyse günün büyük bir bölümünü bu cihazları kullanarak geçirmektedir. Bu kontrolsüz kullanıma bağlı olarak bir süre sonra anne ve babalar, çocukları ile iletişim kuramadıklarından ve çocuklarının doğal hayattan kopmalarından şikâyet etmektedirler (Çakır, 2013). Günümüzün dijitalleşen dünyasında ailelerin

bu şikayetlerini çocukları bu teknolojilerden tamamen uzak tutarak çözmek olası görünmemektedir.

O halde bu sorunların yaşanmaması, ailelerin çocukların teknolojik aletleri uygun süre ve içeriklerle kullanması konusunda rehberlik etmesi ile mümkün olabilir. Ailelerin çocuklarının bu cihazlara belirli kurallar dahilinde, içerik kontrolü sağlayarak erişimini sağlaması, kullanım sırasında sorular sorarak, çocukla konuşarak kullanımı etkileşimli hale getirmesi bu konuda daha uygun bir yaklaşım olacaktır (Yükselen, 2018). Böylece çocuklar ailesinin bilgisi ve kontrolü dahilinde bu teknolojik cihazları kullanacak, kullanırken ihtiyaç duyduğunda çekinmeden ailesinin rehberliğine başvuracaktır. Aksi takdirde çocuğun bu aletleri kullanım konusunda aileden gizli bir tavır geliştirmesi, kullanırken karşılaştığı herhangi bir olumsuzluğu da rahatça ailesine ifade edememesi gibi problemler yaşanabilir. Nitekim Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Araştırma Projesi (AÇÇAP) 2010 Raporuna göre çocuklar, teknolojik alet kullanımı sırasında karşılaştıkları zor durumlarda anne-babaları yerine arkadaşlarından yardım alma davranışı sergilemektedir. Bu tutum ailelerin dijital teknoloji kullanımı konusunda çocuklara yeterli rehberlik yapmaması ve yasaklayıcı, eleştirici tutumlar sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bazı aileler ise bu durumun tam tersi biçimde dijital teknolojileri kontrolsüz biçimde kullandırarak çocukları bu alanda yalnız bırakmaktadır. Güngör (2014)' ün yaptığı araştırmada anne ve babaların çocuklarının oyalanması için bilgisayar ve akıllı telefon gibi araçları kullandığı, teknolojinin çocuğun yaşamında üçüncü bir ebeveyn rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bu tür kontrolsüz kullanım durumlarında dijital teknolojiler çocuklar için sağlığın bozulması, davranış problemleri ve gelişimsel gecikmeler gibi birtakım olumsuz sonuçlar doğurabilir (Bell, Bishop ve Przybylski, 2015; George ve Odgers, 2015; Pew Research Center, 2016; Putnam, 2000; Rosen, Lim, Felt, Carrier, Cheever, Lara-Ruiz vd., 2014; Turkle, 2011). Yani çocuklar üzerinde cep telefonu ve tablet kullanımının olumlu yönde etkili olabilmesi ancak doğru kullanımla mümkün olabilir.

Çocuğun yaşı küçüldükçe bu teknolojilere maruz kalma durumunun daha da dikkatle ele alınması gerekir. Özellikle okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin çok hızlı olduğu, gelişimsel açıdan kritik dönemleri içerisinde barındıran, davranışların temellerinin atıldığı önemli bir gelişimsel dönemdir (Trawick Smith, 2014). 5-6 yaş çocuğunun özellikleri dikkate alındığında bazı konularda seçme ve karar verme konusunda halen anne babaların yönlendirmelerine ihtiyaç duydukları önemli bir gerçektir (Gündüz Kalan, 2010). Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuğun sergileyeceği davranışlar bakımından destekleyici veya önleyici rehberlik etmesi açısından çocukla ilgili her konuda anne ve babanın görüşleri önem arz etmektedir. Örneğin anne babalar çocuğunun tablet ya da cep telefonu kullanımına yönelik olumlu bir tavra sahipse çocuğu bu aletleri kullanmaya yönlendirici, olumsuzsa çocuğun kullanımını önleyici bir tutum sergileyebilirler.

Bu bağlamda araştırmada 5-6 yaş grubundaki çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin anne ve baba görüşleri değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının dijital teknoloji kullanımıyla ilgili görüşlerini inceleyen farklı ülkelerde yapılmış araştırmalar olmakla birlikte, bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne-babalarının bu konudaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca literatürde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu dijital oyunlara odaklanmıştır. Bu araştırmada ise sadece dijital oyun anlamında değil çocuğun cep telefonu ve tableti bütün kullanım alanları itibarıyla durumları ele alınmıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacı, çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin anne ve babaların görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada KKTC'de 5-6 yaş grubu çocukların cep telefonu ve tabletle günlük ortalama meşgul olma süresi, ailelerin çocuklarının dijital teknoloji kullanımında süre ve içerik kontrolü sağlayıp sağlayamadığı, çocukların cep telefonu ve tableti kullanım amaçları, cep telefonu ve tablet kullanımını artıran-azaltan durumlar, cep telefonu ve tablet kullanımına ailelerin yönlendirdiği durumlar ve cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri anne babaların görüşlerine dayalı olarak tespit edilmeye çalışılmış ve şu sorulara cevap aranmıştır:

-Çocukların tablet veya cep telefonuyla günlük ortalama meşgul olma süreleri nedir?

-Aileler çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımı sırasında süre ile ilgili kontrol sağlayabiliyor mu?

-Aileler çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımı sırasında içerik ile ilgili kontrol sağlayabiliyor mu?

-Çocuklar cep telefonu ve tableti hangi amaçlar için kullanmaktadır?

-Ailelerin çocuklarını tablet ya da cep telefonu kullanmaya yönlendirdiği durumlar nelerdir?

-Tablet veya cep telefonu kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri hakkında ailelerin görüşleri nelerdir?

-Çocukların cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan durumlar nelerdir?

-Çocukların cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumlar nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Bu çalışma araştırılan konunun daha derinlemesine incelenmesine fırsat veren nitel araştırma yöntemi temel alınarak kurgulanmıştır. İnsan davranışlarının derinlemesine

incelenmesi, bireyler ya da olaylar konusunda yeterli ve ayrıntılı bilgi toplanmak istendiği durumlarda nitel araştırma yöntemleri kullanılır (Deveci ve Deveci, 2018). Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Yin’e (1984) göre durum çalışması araştırılan belirli bir konuyu, olguyu kendi yaşam çerçevesi içerisinde inceleyen (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013), olguya ilişkin tanımlayıcı ve açıklayıcı sonuçların elde edilmesine olanak sağlayan (Robson, 2015) bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada da ebeveynlerin 5-6 yaş çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımı ile ilgili deneyimleri ve bu konu hakkındaki görüşleri yapılan görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışıldığından durum çalışması yöntem olarak tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminin temel anlayışı araştırmada ele alınacak probleme uygun olarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireyler üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın temel amacına uygun veriler toplanabilmesi için çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımı ile ilgili yaşantıları olması durumunda ebeveynlerin daha doğru değerlendirme yapabilecekleri düşünülerek ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu doğrultuda bazı ölçütler belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna katılacak anne-babaların belirlenmesinde; KKTC’de yaşama, 5-6 yaş grubu çocuğu olma, çocuğu okul öncesi eğitime devam etme, çocuğunun cep telefonu ya da tablet kullanıyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınarak alanyazındaki benzer çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklükleri değerlendirilerek çalışmanın 55 ebeveyn üzerinde yürütülmesine karar verilmiştir (Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Araştırmaya katılan ebeveynlerin 26’sı (%47.3) anne, 29’u (%52.7) babadır. Öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında 5’i (%9.1) ilköğretim, 19’u (%34.5) lise, 31’i (%56.4) lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Çocuk sayılarına göre dağılımları 17’si (%30.9) tek çocuk sahibi, 31’i (%56.4) iki çocuk sahibi, 7’si (%12.7) üç ve üzeri çocuk sahibidir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı (n=55; %100) tablet ya da cep telefonu kullanmaktadır ve ebeveynlerin günlük cep telefonu veya tabletle geçirdikleri süre ortalaması 1.76 saattir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli düzeydeki standartlığa ama belli düzeyde de esnekliğe sahip olması, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

nedeniyle sosyal bilimlerde ve eğitim çalışmalarında araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Yapılandırılmış görüşmeler gibi katı ve yönlendirilmiş, yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek olmaması nedeniyle bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcılarla ilgili demografik bilgilerden sonra çocuğun cep telefonu ve tabletle günlük meşgul olma süresi, ailelerin çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımında süre kontrolü sağlayıp sağlayamadıkları ve ailelerin çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımında içerik kontrolü sağlayıp sağlayamadıklarına ilişkin üç yapılandırılmış soru yer almıştır. Ardından ise çocuğun cep telefonu ve tablet kullanma nedeni, ailelerin çocuğu cep telefonu veya tablet kullanımına yönlendirdiği durumlar, cep telefonu ve tablet kullanımının çocuk üzerindeki etkileri, çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan durumlar, çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumlara ilişkin ebeveynlerin görüşlerini almaya yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları hazırlanırken; soruların kolay anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması (Bogdan ve Biklen, 1992) gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Görüşme formu hazırlandıktan sonra açıklığı, anlaşılabilirliği ve soruların amacına uygunluğu yönünden 2 alan uzmanı, nitel araştırma konusunda uzman bir akademisyen ve 1 dil bilimciye uzman görüşüne sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği sessiz ortamlarda, kendilerinin randevu verdikleri zaman dilimlerinde araştırmacıların soruları yöneltmesi ve katılımcıdan aldıkları cevapları görüşme formuna kaydetmesi ile toplanmıştır. Daha sonra tutulan görüşme formu kayıtları araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir.

İçerik analizi, araştırma sürecinde sözel, yazılı ve diğer veri kaynağı materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Görüşmeler sonucu elde edilen yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenerek sunulması şeklinde de tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizi yönteminde önceden belirgin olmayan, elde edilen veriler dikkate alınarak oluşturulan kategorilerle verilerin içerisinde yer alan saklı gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Gülbahar ve Alper, 2009; Sözbilir, 2018). İçerik analizi kapsamında görüşme formlarında ebeveynlerin verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Daha sonra kodlar ortak yönleri doğrultusunda bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Her bir soru için elde edilen kategoriler şu şekildedir. Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanma nedeni oyun, eğlence, eğitimsel faaliyetler ve sanatsal faaliyetler olmak üzere

dört kategoride toplanmıştır. Çocuğunu cep telefonu ya da tablet kullanımına yönlendiren ailelerin yönlendirme nedenleri oyalama aracı, eğitimsel faaliyetler, olumsuz davranışı kontrol aracı ve olumlu davranışa ödül olarak şeklinde dört kategoride sunulmuştur. Çocukların cep telefonu ve tablet kullanımının aileler tarafından bildirilen olumlu etkileri; eğitimsel destek sağlama, dijital çağa ayak uydurma ve uslu durmasını sağlama olarak üç kategoride ele alınmıştır. Çocukların cep telefonu ve tablet kullanımının aileler tarafından bildirilen olumsuz etkileri sosyalleşme eksikliği, olumsuz davranış modelleme, bağımlılık riski, göz sağlığı problemleri, hareket eksikliği, zihinsel gelişimi olumsuz etkileme ve dil gelişimini olumsuz etkileme şeklinde yedi kategoride değerlendirilmiştir. Çocukların cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan faktörler ailelerden gelen cevaplar doğrultusunda aileyle kaliteli zaman geçirme, akranlarıyla etkileşim içindeyken, açık hava etkinlikleriyle meşgul olma ve eğitsel sorumlulukları olduğunda şeklinde dört kategori halinde sunulmuştur. Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumlar ise ailelerden gelen cevaplar doğrultusunda oyun arkadaşı yokluğu, alternatif etkinlik sunulmaması, ailenin ilgisizliği, ekran bağımlılığı, ailelerin yönlendirmesi ve model alma şeklinde altı kategoride incelenmiştir. Kategoriler belirlendikten sonra ailelerin görüşlerinin her bir kategoride hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanmış, frekans ve yüzdeler halinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca ailelerin görüşlerinin tam ve açık bir biçimde yansıtılabilmesi için her bir kategoriyi örnekleyecek şekilde aile görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

İçerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla genellikle kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmaktadır. Bu çalışmada içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Öncelikle görüşme dökümleri yazılı hale getirilmiştir. Ardından her bir soru için kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra her bir araştırmacı birbirinden bağımsız olarak her katılımcıya ait görüşme dökümü formunu okuyarak ilgili görüşme kodlama anahtarındaki her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği işaretlemişlerdir. Araştırmacılar katılımcının bir soruya verdiği yanıt için aynı kategoriyi işaretlemişlerse görüş birliği, farklı seçenekleri işaretlemişlerse görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. “Uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada, Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından “güvenirlik için uyuşum yüzdesinin %70 ve üzeri olması gereklidir” kriteri esas alınmıştır. Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanma nedeni sorusu için uyuşum yüzdesi 0.89, ailelerin çocuğu cep telefonu veya tablet kullanımına yönlendirdiği durumlar sorusu için uyuşum yüzdesi 0.93, cep telefonu ve tablet kullanımının çocuk üzerindeki etkileri sorusu için uyuşum yüzdesi 0.86, çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan durumlar sorusu için uyuşum yüzdesi 0.91, çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumlar sorusu için uyuşum yüzdesi 0.94 olarak hesaplanmıştır. Her bir soru için hesaplanan oranlar %70'in üzerinde olduğundan

araştırmanın kodlama güvenilirliği yeterli kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırmak için her bir soru ile ilgili elde edilen her bir kategoriyi örnekleyecek şekilde katılımcı görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri sunulurken, gizlilik esasına dayanılarak, katılımcıların isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre ebeveynler "E" olarak kodlanmış ve her katılımcının kodunun yanına "E1 - E55" arasında olacak şekilde numara verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda her bir yanıtı ait frekans (f) ve yüzde (%) değeri verilmiştir.

Çocukların cep telefonu ve tablet kullanma süreleri ve ailelerin çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımı konusunda süre ve içerik kontrolü sağlama durumuna ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında ebeveynlerin "Çocuğunuzun günlük ortalama cep telefonu veya tablet kullanım süresi nedir?", "Çocuğunuzun cep telefonu veya tablet kullanımı konusunda süre açısından kontrol sağlayabiliyor musunuz?", "Çocuğunuzun cep telefonu ve tablet kullanımı konusunda içerik açısından kontrol sağlayabiliyor musunuz?" şeklindeki sorulara verdikleri yanıtlar neticesinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanım süresi, ailenin süre ve içerik kontrolüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Çocuğun cep telefonu ve tabletle meşgul olma süresi	f	%
1 saat altı	19	34.5
1-3 saat arası	19	34.5
3 saat üzeri	17	31.0
Cep telefonu ve tablet kullanımı süre kontrolü	f	%
Evet sağlayabiliyoruz	28	50.9
Hayır sağlayamıyoruz	27	49.1
Cep telefonu ve tablet kullanımı içerik kontrolü	f	%
Evet sağlayabiliyoruz	44	80
Hayır sağlayamıyoruz	11	20

Ebeveynlerin çocuklarının günlük tablet ya da cep telefonu ile meşgul olma süreleri sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 19 (%34.5) ebeveyn çocuğunun 1 saatin altında, 19 (%34.5) ebeveyn çocuğunun 1-3 saat arası, 17 (%31.0) ebeveyn ise çocuğunun 3 saatin üzerinde cep telefonu ya da tabletle meşgul olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının tablet ve cep telefonu kullanımı sırasında süre ile ilgili kontrol sağlayıp sağlayamadıklarına ilişkin soruya 28

ebeveyn (%50.9) kontrol sağlayabildikleri, 27 ebeveyn (%49.1) ise sağlayamadıkları şeklinde yanıt vermiştir. Ebeveynlerin çocuklarının tablet ve cep telefonu kullanımı sırasında içerik ile ilgili kontrol sağlayıp sağlayamadıklarına ilişkin soruya cevapları incelendiğinde 44 (%80) ebeveynin kontrol sağlayabildiklerini, 11 (%20) ebeveynin ise sağlayamadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Çocukların cep telefonu ve tablet kullanma nedenlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında ebeveynlere “Çocuğunuz hangi amaçlarla cep telefonu ya da tablet kullanıyor?” sorusu sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların cep telefonu ve tablet kullanma nedenlerine ilişkin frekans yüzde değerleri

Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanma nedeni	f	%
Oyun	41	74.6
Eğlence	30	54.5
Eğitimsel faaliyetler	10	18.9
Sanatsal faaliyetler	8	14.5

Not: Birden fazla görüş bildiren ebeveynlerin bütün görüşleri analiz edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynler çocuklarının cep telefonu ve tableti dört temel amaç için kullandıklarını belirtmiştir. 41 ebeveyn oyun oynamak amacıyla, 30 ebeveyn eğlence amaçlı, 10 ebeveyn eğitimsel amaçlar için, 8 ebeveyn ise sanatsal amaçlarla çocuklarının cep telefonu ya da tablet kullandıklarını söylemişlerdir. Her kategoriye ait örnek ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

E45:“Çocuğum tablet ya da cep telefonundaki oyunlar ilgisini çektiği için oyun oynamak amacıyla bu araçları kullanıyor.”

E1:“Çocuğum eğitici amaçlarla cep telefonu ve tablet kullanıyor. Örneğin, renkleri, kelimelerin İngilizce karşılığını öğrenmek için gibi. Merak ettiği konularda araştırma yaparken de bizim yardımımızla kullanıyor.”

E6:“Cep telefonu ve tableti youtube’dan video izleyip eğlenmek amacıyla kullanıyor.”

E48:“Fotoğraflara bakmak ve müzik dinlemek amacıyla kullanıyor. Müziğe ilgisi olduğundan oradan yeni şarkılar öğreniyor.”

Ailelerin çocuklarını cep telefonu ve tablet kullanımına yönlendirdikleri durumlar

Araştırma kapsamında ebeveynlere “Sizin herhangi bir amaçla çocuğunuzun cep telefonu veya tablete yönlendirdiğiniz durumlar var mı? sorusu sorulmuş, “var” cevabı veren ebeveynlere bu durumların neler olduğu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ailelerin çocuğu cep telefonu veya tablet kullanımına yönlendirdiği durumlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Ailenin çocuğu cep telefonu ya da tablet kullanımına yönlendirdiği durumlar	f	%
Yok	13	23.6
Var	42	76.4

Çocuğunu cep telefonu ya da tablet kullanımına yönlendiren ailelerin yönlendirme nedenleri	f	%
Oyalama Aracı	21	38.2
Eğitimsel olarak	18	16.4
Olumsuz davranışı kontrol aracı	9	8.2
Olumlu davranışa ödül olarak	2	3.6

Not: Birden fazla görüş bildiren ebeveynlerin bütün görüşleri analiz edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde ailelerin çocuklarını cep telefonu ve tabletle oynama konusunda yönlendirdikleri durumlar var mı? Varsa nelerdir? sorusuna ailelerin 13'ü kendilerinin hiçbir durumda çocuklarını cep telefonu ya da tablet kullanmaya yönlendirmediğini, 42 aile ise kendilerinin bazı durumlarda çocuklarını cep telefonu ya da tablet kullanımına yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Kendilerinin çocuklarını yönlendirdikleri durumları ise 18 ebeveyn eğitimsel nedenler gerektirdiğinde, 21 ebeveyn ailenin başka bir işle meşgul olması veya dinlenme ihtiyacı hissettiği durumlarda çocuğu oyalama amaçlı, 9 ebeveyn olumsuz davranışlarda bulunduğu davranışı kontrol etme amaçlı, 2 ebeveyn ise olumlu bir davranış sergilediğinde ödül olarak şeklinde ifade etmiştir. Her kategoriye ait örnek ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

E40: "Hayır hiçbir zaman kendim çocuğumu tablet ya da bilgisayara yönlendirmiyorum."

E9: "Evet yönlendiğim durumlar oluyor. Genellikle İngilizce açmayı tercih ediyorum. İngilizceyi öğrenmesi için İngilizce şarkılar etkili oluyor mesela. Renkleri sayıları bu şekilde öğrendi mesela."

E44: "Evet bulunduğu ortamdan sıkıldığı anda ve bunu fark ettiğimde eline cep telefonu ya da tableti veriyorum."

E48: "Mesela anaokulunda verdikleri çizgi çalışması gibi ödevlerini yaptıklarında ödül olarak cep telefonu ve tableti kullanabileceğini söylüyorum."

E29: "Bazen davranışlarını kontrol edemediğimiz için oturmasını sağlamak için ya da ablasını ders çalışırken rahatsız ediyor. Onu rahat bıraksın diye veriyoruz. Mızumsuzluk yaptığında sakinleştirmek için iyi oluyor."

E24: "Evet olabiliyor. Bu anlamda belki bizler de suçluyuz. Çünkü ben yemek yaparken onun bir şeyle oyalanmasını tercih ediyorum. Eline benim kendimin verdiği de oluyor. Beni rahat bıraksın diye."

Cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin ebeveyn görüşleri

Araştırma kapsamında ebeveynlere “Cep telefonu ve tablet kullanımının çocuğunuz üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cep telefonu ve tablet kullanımının çocuk üzerindeki etkilerine ilişkin ebeveyn görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Cep telefonu ve tablet kullanımının çocuk üzerindeki etkileri	f	%
Olumlu	29	52.7
Olumsuz	40	72.7

Cep telefonu ve tablet kullanımının çocuk üzerinde olumlu etkileri	f	%
Eğitimsel destek sağlama	21	38.2
Dijital çağa ayak uydurma	17	31.0
Uslu durmasını sağlama	17	31.0

Cep telefonu ve tablet kullanımının çocuk üzerinde olumsuz etkileri	f	%
Sosyalleşme eksikliği	22	40.0
Olumsuz davranış modelleme	17	31.0
Bağımlılık riski	17	31.0
Göz sağlığı problemleri	13	23.6
Hareket eksikliği	13	23.6
Zihinsel gelişimi olumsuz etkileme	13	23.6
Dil gelişimini olumsuz etkileme	12	21.8

Not: Birden fazla görüş bildiren ebeveynlerin bütün görüşleri analiz edilmiştir.

Ebeveynlerin cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 15 ebeveyn olumlu etkilerinin olduğunu, 26 ebeveyn olumsuz etkilerinin olduğunu, 14 ebeveyn ise hem olumlu hem olumsuz etkilerinin olduğunu söylemişlerdir. Hem olumlu hem olumsuz etki beyan edenler dağıtıldığında 29 ebeveyn cep telefonu ve tablet kullanımının olumlu etkileri, 40 ebeveyn ise olumsuz etkileri konusunda fikir belirtmiştir. Ebeveynlerin olumsuz etki olarak neleri belirttiklerine dair yapılan içerik analizlerinde 22 ebeveyn sosyalleşme eksikliği, 17 ebeveyn olumsuz davranış modellemesi, 17 ebeveyn bağımlılık riski, 13 ebeveyn göz sağlığını olumsuz etkilemesi, 13 ebeveyn hareket eksikliği, 13 ebeveyn zihinsel gelişimi olumsuz etkilemesi, 12 ebeveyn ise dil gelişimini olumsuz etkilemesi faktörleri üzerinde durmuştur. Ebeveynlerin olumlu etki olarak neleri belirttiklerine

bakıldığında ise 21 ebeveyn eğitimsel destek sağlama, 17 ebeveyn dijital çağa ayak uydurma, 17 ebeveyn ise uslu durmasını sağlama faktörlerini belirtmişlerdir. Her kategoriye ait örnek ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- E2:** "Uygun zamanlama ve uygun videolarla eğitimine olumlu katkısı olacağını düşünüyorum."
- E1:** "Etkisi olumlu da olumsuz da olabilir bence. Bazen yeni bir şeyler söylediğinde onu oradan öğrendiğini fark ediyorum. Ama zeka üzerinde olumsuz etkilerinin de olabileceğini düşünüyorum."
- E27:** "Olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum. Asosyal olmasına neden olabilir mesela."
- E19:** "Olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum. Oradan gördüğü olumsuz davranışları taklit edebilir."
- E21:** "Olumsuz olarak biraz asosyalleşme yapabilir diye düşünüyorum ama aynı zamanda geleceğin teknoloji üzerine kurulduğunu bildiğim için teknolojiyle arasının iyi olmasını olumlu buluyorum."
- E23:** "Uzun saatler boyunca oynuyorlar. Dışarı çıkmıyorlar. Biraz monotonlaşıyorlar tabi oturmaktan. Hiç hareket etmiyorlar. Aynı zamanda bağımlı olabileceklerini düşünüyorum."
- E46:** "Bence olumsuz etkiler çünkü tablet olsun cep telefonu olsun çocuklarımızın gözünü çok yoruyor. Bir süre sonra gözleri bozuluyor zaten."
- E6:** "Olumlu olduğunu düşünüyorum. En azından uslu duruyor evde yaramazlık yapmıyor kullanırken."
- E7:** "Olumsuz yönde en başta düşüncelerini seri bir şekilde aktaramamasına neden olduğunu düşünüyorum. Küçük yaşlarda kullanmazken düşüncelerini daha rahat ifade edebiliyordu. Ama şimdi bir kelimeyi üç-dört kere tekrarlayarak konuştuğunu görüyorum."

Çocuğun cep telefonu veya tablet kullanımını azaltan durumlar

Araştırma kapsamında ebeveynlerin "Çocuğunuzun cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan durumlara ilişkin ebeveyn görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan nedenler	f	%
Aileyle kaliteli zaman geçirme	32	58.2
Akranlarıyla etkileşim içindeyken	22	40.0
Açık hava etkinlikleri ile meşgul olma	19	34.5
Eğitsel sorumlulukları olduğunda	3	5.4

Not: Birden fazla görüş bildiren ebeveynlerin bütün görüşleri analiz edilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan durumların neler olduğuna ilişkin cevapları analiz edilerek dört faktöre ulaşılmıştır. 32 ebeveyn aile ile kaliteli zaman geçirdiğinde, 19 ebeveyn açık hava etkinlikleri ile meşgul olduğunda, 22 ebeveyn akranlarıyla etkileşim içerisine girdiğinde, 3 ebeveyn ise eğitimsel sorumluluklarının olması

durumunda çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımının azaldığını belirtmiştir. Her kategoriye ait örnek ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

E48:“Çocukla beraber gezmeye çıktığımızda, pikniğe gittiğimizde, evin bahçesinde oyun oynadığında, birlikte eğlenceli vakit geçirdiğimizde cep telefonu ve tableti aramıyor.”

E27:“Ailece vakit geçirdiğimiz etkinlikler olduğunda kullanmıyor.”

E22:“Yanında bir arkadaşı olduğunda onunla oynamayı tercih ediyor, tablet ya da cep telefonunu sormuyor bile.”

E21:“Çocuğa kitap okuduğumuzda, okuldan öğretmenlerinin eğitimsel talepleri olduğunda onlarla zaman geçirdiğinden tablet ve cep telefonu kullanımı azalıyor.”

Çocuğun cep telefonu veya tablet kullanımını artıran durumlar

Araştırma kapsamında ebeveynlerin “Çocuğunuzun cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumlara ilişkin ebeveyn görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını artıran nedenler	f	%
Oyun arkadaşı yokluğu	15	27.2
Alternatif etkinlik sunulmaması	14	25.4
Ailenin ilgisizliği	13	23.6
Ekran bağımlılığı	12	21.8
Ailelerin yönlendirmesi	3	5.4
Model alma	2	3.6

Not: Birden fazla görüş bildiren ebeveynlerin bütün görüşleri analiz edilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımını artıran durumların neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde altı kategoriye ulaşılmıştır. Ebeveynlerin 15’i arkadaş yokluğu, 14’ü alternatif etkinlik sunulmaması, 13’ü ailenin ilgisizliği, 12’si ekran bağımlılığı, 3’ü ailelerinin yönlendirmesi, 2’si ise akranlarından model aldığı durumlarda çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımının arttığını belirtmiştir. Her kategoriye ait örnek ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

E24:“Yalnız kalmayı sevmiyor. Bence en büyük unsur bu. Kendisini biraz yalnız hissettiği zaman can simidi gibi tablet ya da cep telefonuna yöneliyor.”

E33:“Canı sıkılıyor bizde ne yapabileceğimizi bilmiyoruz. Bazen bizde sıkılıyor. Bu durumlarda çok kullanıyor.”

E31:“Ben ya da eşim onunla oynamadığımızda tablet ve cep telefonu kullanıyor.”

E35: "Alışkanlık yaptı, buda gündün güne cep telefonu ya da tablet kullanımını artırıyor sürekli tablettten bir şeyler yapmak istiyor."

E6: "Biz genelde kavga etmesinler abisiyle uslu uslu dursunlar diye ikisinin de eline birer tablet veriyoruz."

E7: "Sıkılmışsa ya da ben bir şeylerle uğraşıyorken ona zaman ayıramıyorsam iş yemeği ya da toplantı gibi durumlarda talep ediyor. Ben onunla ilgilendiğimde teklif bile etmiyor."

E15: "Okulda ve etrafındaki tableti olan arkadaşlarını örnek alıyor. Onlardan duyduğu oyunları oynamak, çizgi filmleri izlemek istiyor."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5-6 yaş çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımına ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öncelikle çocukların ortalama dijital teknoloji kullanımı süreleri değerlendirilmiştir. Çocukların çoğunluğunun 1 saatin üzerinde hatta %31 gibi yüksek bir oranının ise 3 saatin üzerinde cep telefonu ve tablet kullandığı bulunmuştur. Bu kullanım süresi okul öncesi yaş grubu için önerilen maksimum 1 saatlik sürenin (Atman, 2017) üzerinde yer almaktadır. İngiltere Sağlık ve Sosyal Bakım Bilgi Merkezi'nin raporunda okul öncesi çocukların 1 saatin üstünde cep telefonu ve tablet gibi dijital teknoloji kullandıklarında uyku bozuklukları, obezite, boyun fıtığı, zihinsel problemler gibi birçok riskle karşılaşabildikleri belirtilmektedir (NHS Digital, 2018). Çocuğun sağlığını korumak, gelişimini desteklemek ve yaratabileceği riskleri ortadan kaldırmak bakımından uzun cep telefonu ve tablet kullanım sürelerinin azaltılması konusunda aileler ve eğitim kurumları tarafından gerekli önlemler alınmalı, devlet tarafından toplumu bu konu hakkında bilinçlendirici daha fazla çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma sonuçları ebeveynlerin yaklaşık yarısının (%49.1) cep telefonu ve tablet kullanımı konusunda çocuklarına süre kontrolü sağlayamadığını göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalarda çocukların cep telefonu ve tabletle geçirdikleri sürenin kontrol edilmesinin en önemli belirleyicisinin; ebeveynlerin kendilerinin bu aletleri kullanım süreleri ve bu aletlere yönelik tutumları olduğu vurgulanmaktadır (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015; Nikken ve Schols, 2015). Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin de günlük ortalama 1.76 saat cep telefonu veya tablet kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda çocukların bu artan sürelerle cep telefonu ve tablet kullanımlarının önlenmesi bakımından ebeveynler de bu aletleri kullanım sürelerini azaltmalı ve bu teknolojik aletlere yönelik tutumlarını gözden geçirmelidir. Ayrıca araştırmamızda elde ettiğimiz bir diğer bulgu olan çocukların cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan faktörler (aileyle kaliteli zaman geçirmesini sağlama, akranlarıyla etkileşim içerisine girmesini sağlama, açık hava etkinlikleriyle meşgul etme, eğitimsel sorumluluklar verme) ailelere çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanım süresini kontrol altında tutabilmeleri için önerilebilir.

Araştırmada ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun cep telefonu ve tablet kullanımı konusunda içerik kontrolü sağlayabildiği (%80) ancak az da olsa bazı ailelerin içerik kontrolü sağlayamadıkları (%20) ortaya çıkmıştır. Dünyada çocukların dijital teknoloji kullanımlarında ailelerin içerik kontrolü düzeylerine bakıldığında KKTC’de daha önce böyle bir araştırma bulgusu olmadığı, bu araştırmada kontrol oranının %80 çıktığı, Türkiye’de %73, Hollanda, Norveç gibi ülkelerde ise ailelerin içerik kontrol oranının %100 olduğu görülmektedir (Yiğit, 2017; Livingstone, Leslie, Anke ve Kjartan, 2011). Araştırmanın sonucunda elde edilen %80 içerik kontrolü oranı düşük bir oran olmamakla birlikte, asıl hedef bütün çocukların cep telefonu ve tablet kullanımı sırasında içerik kontrolünün sağlanması olmalıdır.

Araştırma okul öncesi dönem çocuklarının cep telefonu ve tableti en çok oyun oynama ve eğlence amaçlı olarak, az bir kısmının ise eğitimsel ve sanatsal faaliyetler için kullandıklarını göstermiştir. Literatür incelendiğinde günümüzde çocukların dijital oyunlara artan bir ilgisinin olduğu (Akçay ve Özcebe, 2012; Toran, Ulusoy, Aydın, Devenci ve Akbulut, 2016) ve okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyunları yetişkin yönlendirmesi ile kullandıklarını belirten bulgularımızla paralel araştırma sonuçlarına (Haake, Axelsson, Clausen-Bruun ve Gulz, 2015; İnan Kaya, Mutlu Bayraktar ve Yılmaz, 2018; Wartella, Vandewater ve Rideout, 2005) rastlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların hangi dijital oyunu ve ne kadar oynayacağı konusunda ailelerin yönlendirici rolü göz önünde bulundurulursa, ailelerin çocuklar için gelişimsel açıdan uygun oyun seçimi ve oyunla geçirilmesi gereken süre konusunda eğitilmesi gerektiği söylenebilir.

Dijital oyunlar çocuğa içgüdüsel başarıma, sayısal becerileri destekleme, problem çözme, erken okur-yazarlık becerilerini destekleme, çoklu görev yetisini geliştirme, merak uyandırma, keşfetme ve öğrenme yaşantıları sunması gibi olumlu yanlarından dolayı (Linebarger ve Piotrowski, 2009; Tüzün, 2002, 2006) eğitimde bir fırsat olarak görülmeli tamamen dışlanmamalıdır. Ancak burada çocuğun oynayacağı oyunun uygunluk açısından doğru belirlenmesi, içeriğinin şiddet ve olumsuz davranış modelleri içermemesi, eğitimsel ve hatta sanatsal içerikler barındırması konularında dikkatli olunmalıdır. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocukları için kaliteli, eğitici oyunlar üretilmeli, oyunlar içerik açısından çocuklara uygunluk kontrolünden geçirilmeli ve oyun oynanan süre yetişkinler tarafından kontrol altında tutulmalıdır. Öte yandan dijital oyunların yapılandırılmış oyunlar olduğu, oyun için ilk ve tek tercih olmaması gerektiği, mümkünse çocukların oyun için yaratıcılığı ve düşünmeyi teşvik eden doğal oyun ortamları ve materyallerini tercih etmeleri gerektiği bilgileri de (Bihar, 2016; Sormaz ve Yüksel, 2012) ebeveynler tarafından unutulmamalıdır.

Araştırma sonuçları çocukların dijital teknolojileri bir diğer kullanım alanının eğlence amaçlı kullanım olduğunu göstermektedir. Eğlence amaçlı kullanım kategorisinde ebeveynler

tarafından çizgi film, video izleme, müzik dinleme gibi içerikler bildirilmiştir. Kılıç (2015) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanımı konulu araştırmasında da çocukların en çok çizgi film izlemek amacıyla teknolojiyi kullandıklarını bulunmuştur. Bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu paralellik farklı ülkelerde yetişmeler de çocukların hayatında çizgi filmin kültürden bağımsız önemli bir eğlence aracı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda çocukların sıklıkla çizgi film izledikleri şeklindeki bulgu çocuklar için nitelikli, eğitimsel çizgi filmlerin hazırlanması, aynı zamanda ailelerin çocukların izledikleri çizgi filmler konusunda da içerik ve süre kontrolü sağlamaları gerekliliğini işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularda yer alan eğitimsel ve sanatsal faaliyetler açısından çocukların dijital teknolojileri kullanımı günümüzde değişen yaşam koşulları, bilgiye ulaşma ve istenen sonucu hızlı bir biçimde elde etme amacıyla teknolojinin uygun içerik ve koşullarla eğitime dahil edilmesi gerekliliği (Kılıç, 2015) şeklindeki literatürde yer alan bilgilerle uyumludur. Bunlar bütün olarak değerlendirilirse dijital teknolojilerin artık yasaklanan ve göz ardı edilen değil, nasıl doğru ve verimli şekilde kullanılabileceği düşünülmesi gereken eğitimsel bir kaynak olarak kabul edilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ailelerin kendilerinin çocuklarını dijital teknolojilere yönlendirdikleri durumlar da ele alınmış ve ailelerin en çok dijital teknolojileri oyalama aracı olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle yoğun iş şartlarında çalışan ebeveynlerin eve geldiklerinde dinlenmek için kendilerine ait boş vakit yaratma ihtiyacı hissettikleri bilinmektedir. Ailelerin oyalama aracı olarak dijital teknolojileri kullandıkları zamanlar bu dinlenme ihtiyacından kaynaklanıyor olabilir. Böyle durumlarda eşler arasında dinlenme ve çocuk bakımı konusunda iş birliği ve dayanışma olması dijital teknolojilere alternatif uygun çözüm yolları bulunmasını sağlayabilir. Ayrıca eğer mümkünse anneanne-büyükanne-dede seçenekleri de ailelerin dinlenme ihtiyacı durumlarında çocuk bakımı konusunda aileyi destekleyerek çocukların dijital teknolojiyle oyalanması sorununa alternatif çözüm oluşturulabilir. Çocukların dijital teknolojiyle oyalanma ihtiyacı ayrıca annelerin yoğun ev içi işlerinden de kaynaklanıyor olabilir. Kırık (2014) tarafından yapılan araştırmada ailelerin yarısının kendileri herhangi bir işle meşgulken çocuklarını dijital teknolojilere yönelttikleri, bu sırada da herhangi bir içerik ve süre kontrolü sağlamadıkları rapor edilmiştir. Ev içi işlerin çocukların dijital teknolojiyle oyalanması sorununun nedeni olması durumu da gerek ev içi işler gerekse çocuk bakımı konusunda anne-babanın işbirliği ve birbirini desteklemesi ile gelişimsel açıdan daha uygun çözümlere kavuşturulabilir.

Araştırmada ailelerin çocukları dijital teknolojilere ikinci sıklıkta eğitimsel amaçlarla yönlendirdikleri görülmektedir. Bayırtepe ve Tüzün (2007) dijital teknolojilerin doğru seçildiğinde ve kullanıldığında eğitimsel açıdan; etkinlikler içerisinde eğitim verme, önceki öğrenmeleri pekiştirme, ders konularının öğretilmesi ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi

gibi eğitimsel katkıları olduğunu belirtmektedir. Bu durumda aileler eğitimsel açıdan çocuklarını tablet ya da cep telefonuna yönlendirdiklerinde amaçlarını iyi belirlemeli, içeriği doğru seçmeli, süreyi ve süreci yakından takip etmelidir. Ayrıca devlet de kaliteli eğitimsel amaçlı dijital teknolojik yazılım üretimi konusunda çalışmalar yaparak bunları ailelerin ve eğitimcilerin hizmetine sunmalıdır. Araştırmada ayrıca ailelerin çocukları dijital teknolojilere yönlendirdikleri durumlar arasında az da olsa olumsuz davranışı kontrol etmek ve olumlu davranışı ödüllendirmek için yanıtlarına rastlanmıştır. Bu sonuç bazı ailelerin davranış kontrolü konusunda zorlandığı, davranış değiştirme ve olumlu davranışı pekiştirme konusunda eğitime ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ebeveynler cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini öncelikle sosyalleşme eksikliği yaratması, olumsuz davranışları modelleyebilme olasılığı ve bağımlılık yaratma riski olarak belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde dijital teknolojilerin çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkileyebileceği ile ilgili çelişkili sonuçlar mevcuttur. Örneğin, Cordes ve Miller (2000) bu çalışmaya paralel biçimde dijital teknolojilerin çocuklarda sosyalleşme eksikliği ve bağımlılık riski yapabileceğini belirtmektedir. Oysa ki Gülay Ogelman, Güngör, Körükçü, Erten Sertkaya (2018) okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada dijital teknolojilere maruziyet ile sosyal beceri arasında bir ilişkiye rastlamadıklarını rapor etmiştir. Plowman, McPake ve Stephen (2012) de araştırmasında doğru içerik ve kullanımla dijital teknolojilerin sosyalleşmeyi olumsuz etkilemeyip geliştirebileceğini söylemektedir. Uygun süre ve içerik ile aile rehberliği olmaksızın kullanımı durumunda cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerinde olumsuz davranış modelleme ve bağımlılık yaratma riskleri farklı çalışmalarda da benzer şekilde vurgulanmıştır.

Olumsuz etki olarak aileler daha sonra sağlıkla ilgili kaygılarını dile getirmiş, göz sağlığını olumsuz etkileyebileceğini ve hareket eksikliğine neden olacağını belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan birçok deneysel araştırma ailelerin kaygılarında haklı olduğunu ve dijital teknolojilerle vakit geçirmenin, gözde yoğun odaklanmaya bağlı acı ve yanma hissine, hareket eksikliğine bağlı boyun, bilek, sırt ve diz ağrılarına neden olduğunu göstermektedir (Miyao, Sugiura, Sakata ve Ishigaki, 1997; National Research ve Council, 2001; Saito, Miyao, Sotoyama, Jonai, Akutsu, Yatani ve Marumoto, 2000). Araştırmanın yürütüldüğü yaş grubu olan 5-6 yaşın gelişimin hızlı olduğu bir dönem olduğu düşünüldüğünde bu riskler çok daha önemli hale gelmektedir. Ailelerin yarısından çoğunun (%52.8) bu risklerden bahsetmediği düşünüldüğünde ailelerin bu riskler konusunda bilinçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Son olarak da aileler dijital teknolojilerin zihinsel gelişim ve dil gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Dijital teknolojilerin küçük çocukların zihinsel gelişimlerine etkileri hakkında literatür incelendiğinde araştırmacılar arasında fikir ayrılıkları olduğu

görülmektedir. Örneğin Palmer (2006) araştırmaya katılan ebeveynlerin ifade ettiği olumsuzluğu destekler biçimde okul öncesi dönemde dijital teknolojiye maruziyeti “toksik çocukluk” terimiyle ifade etmekte, çocukların yedi yaş altında dijital teknolojilere maruz kalmaması gerektiği, okul öncesi dönemde beyin gelişiminin hala hızlı bir biçimde devam ettiğini savunmaktadır. Ancak Grennfield (1996) dijital oyunların ve teknolojilerin çocukların bilişsel ve dil gelişimini olumlu etkileyeceğini, dijital oyunlar sırasında düşünme ve karar verme ihtiyacı içerisinde gireceklerini bunun da gelişimlerini olumlu etkileyeceğini savunmaktadır. Görüşler arası farklılıklar kullanılan içeriklerin farklı olması, ebeveynlerin çocukla kullanım sırasında iletişim kurma durumu gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ailelerin dijital teknolojilerin olumsuz etkilediğini belirttiği dil gelişimi ile ilgili olarak da literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlarla karşılaşılacaktır. Palmer (2006) araştırmasında dijital teknolojilerin dinlemeye dayalı eylemler içermesi nedeniyle sadece alıcı dil gelişimine yönelik uyaranlar sağladığını başka bireylerle iletişim kurma ve üretkenlik gerektiren eylemler içermediğinden ifade edici dil gelişimi anlamında uyaran sunmadığını bunda dil gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ancak Roseberry, Hirsh-Pasek ve Golinkoff (2014) 24-30 aylık çocukların içeriğinde sosyal etkileşimlerin yer aldığı uygulamalarla tablet kullanımı durumunda sözcük öğrenimini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda ailelerin dijital teknoloji kullanımının çocuğun dil gelişimini olumsuz etkileyeceğine yönelik kaygılarını azaltmak için sosyal etkileşim içerikli uygulamaları süre kontrolü dahilinde kullanmaları önerilebilir.

Araştırmada ailelerin dijital teknolojilerin olumsuz etkileri arasında gördüğü faktörlerden birisi de ekran bağımlılığı riskidir. Ailelerin bu konudaki kaygıları literatürle uyumludur. Ekran bağımlılığı riski Kırık (2014) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin kaygıları arasında yer almıştır. Bozkurt ve Şahin Bozoğlu (2016) tarafından da toplumlarda giderek dijital teknoloji kullanım oranlarının arttığı, ekran bağımlısı bireylerin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu konuda tüm bireyler tarafından farkında olunması gereken önemli bir toplumsal durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu bütün yönleriyle ilgili kişi ve kurumlar tarafından ele alınmalı, gerekli önlem ve stratejiler geliştirilmelidir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin hiçbiri cep telefonu ve tablet kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsederken literatürde yoğun bir biçimde dikkat çeken obezite riskine (Calvert, Staiano ve Bond, 2013; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Robinson, 1999) değinmemiştir. Halbuki obezite ülkemiz içinde her geçen gün daha da büyüyen bir sağlık problemidir. Dünya Sağlık Örgütü 2018 Avrupa Sağlık Raporu’na göre Türkiye Avrupa ülkeleri arasında %32’lik oranla obezitenin en çok görüldüğü ülkeler listesinde birinci sırada yer almaktadır. Bu obezite verileri ve dijital teknolojilerin de obeziteye katkısı düşünüldüğünde

ailelerin dijital teknolojilerin yarattığı bu risk hakkında da bilinçlendirilmeye ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin cep telefonu ve tablet kullanımının olumlu etkileri ile ilgili görüşleri incelendiğinde; en çok eğitimsel destek sağlama açısından daha sonra dijital çağa ayak uydurma ve uslu durmasını sağlama açılarından dijital teknoloji kullanımını olumlu değerlendirdikleri gözlenmektedir. Prensky (2001) dijital çağda dünyaya gelen çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında geleneksel eğitim-öğretim ortamlarının yetersiz kalacağını dijital teknolojilerinin eğitim ortamlarına adapte edilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Akt. Dindar ve Akbulut, 2016). Plowman, Mcpace ve Stephen (2012) de araştırmalarında teknolojinin çocuklara eğitimsel anlamda olumlu destek sağladığını vurgulamıştır. Neumann (2014) okul öncesi dönemde tablet bilgisayarları kullanan çocukların ebeveynlerle etkileşimlerinin kalitesine paralel olarak harfleri tanıma ve yazma becerilerinde artış olduğunu belirlemiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimde dijital teknoloji kullanımı hakkında yapılan araştırmalardan elde edilen teknoloji destekli İngilizce, matematik, satranç öğretiminin geleneksel metotlara göre çocuğun daha çok ilgisini çektiği ve öğrenme çıktılarına olumlu etkilediği sonuçlarıyla uyumludur (Çankaya, 2012; Erdoğan, 2009; İlhan Agan, 2004; Yıldırım, 2012). Bu araştırmalar farklı örneklemelerde okul öncesi çocuklar üzerinde yürütülmesine rağmen bulgularının paralellik göstermesi dijital teknolojilerin farklı kültürlerde okul öncesi çocukların eğitiminde etkin olarak kullanıldığını göstermektedir.

Ancak literatürde öğrencilerin dijital teknolojiler yerine geleneksel şekilde öğretmen rehberliğinde öğrenme ile daha başarılı olduklarını (Kaznowska, Roger ve Usher, 2011), üretici öğrenme ve yaratıcılık gibi becerilerin kazandırılmasında dijital teknolojilerin etkili olmadıklarını gösteren bulgular da mevcuttur (Bennet ve Maton, 2010; Thompson, 2013). Araştırma bulguları ve literatürdeki olumlu-olumsuz sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde dijital teknolojilerin kullanımının eğitimde etkili olabilmesinin doğru içerikle, yetişkin rehberliği ve yetişkinle etkileşimli kullanılarak mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu da okul öncesi dönem çocukların eğitiminde kullanılacak kaliteli eğitici içeriklerin hazırlanması, okul öncesi eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuklarına dijital teknoloji kullanımı konusunda rehberlik etme ve etkileşime girme konularında eğitilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Araştırma bulguları ailelerin çocuklarla kaliteli zaman geçirmeleri, çocukların akranlarıyla etkileşim içerisine girmeleri, açık hava etkinlikleriyle meşgul olmaları ve eğitsel sorumluluklarının olması halinde cep telefonu ve tablet kullanımının azaldığını göstermektedir. Plowman, McPake ve Stephen (2010) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde ailelerin çocuklarıyla farklı oyunlar kurguladıklarında, birlikte eğlenceli vakit geçirdiklerinde, arkadaşlarıyla oyun oynadıklarında ve açık havada oyunlar oynadıklarında

dijital teknoloji yönelimlerinin azaldığı saptanmıştır. Bu durumda ailelere çocuklarıyla dijital teknolojilere alternatif olarak beraber yapabilecekleri eğitici, eğlendirici ve sanatsal (boyama, katlama gibi) etkinlik önerileri sunmak faydalı olabilir. Çocuklarıyla beraber vakit geçirmesi için doğa yürüyüşleri, piknik gibi açık hava etkinlikleri de önerilebilir. Ayrıca mümkün olduğunca akranlarıyla etkileşim içerisine girecekleri fırsatlar sağlanmalıdır. Eğitimsel açıdan da ilgilerine yönelik eğlenerek öğrenebileceği eğitimsel sorumluluklar verilerek çocuğun dijital teknoloji yönelimleri azaltılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların dijital teknoloji kullanımlarını artıran faktörler arasında ailelere göre arkadaş yokluğu ilk sırada yer almaktadır. Günümüzde aile yapısındaki değişimler, çok katlı binalarda yaşam, kardeş sayısının azlığı veya kardeş olmaması, komşuluk ilişkilerinin zayıflaması çocukları oyun arkadaşı bulma zorluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır (Tolbert Kimbro, Brooks-Gunn ve McLanahan 2011; Tandon, Zhou, Sallis, Cain, Frank ve Saelens, 2012). Bu da çocukları oyun ihtiyacını giderme noktasında maalesef dijital teknolojilere yönlendiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada ailelerin çocuklarının birlikte oyun oynayabileceği akranlarının olduğu ortamlar sağlaması gerek çocuğun oyun ihtiyacının giderilmesi gerekse sosyalleşmesi açısından önemlidir. Aksi takdirde araştırma da ailelerin belirttiği gibi çocuklar bu oyun ihtiyaçlarını doyurmanın alternatif kaynaklarına yönelecektir. Ailelerin cep telefonu ve tablet kullanımını artırdığını düşündüğü durumlar arasında alternatif etkinlik sunulmaması ve ailenin ilgisizliği de yer almaktadır. Kayri, Tanhan ve Tanrıverdi (2014) de araştırmasında benzer şekilde aileleriyle ilişkilerini sorunlu gören öğrencilerin dijital teknoloji kullanımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan ele alındığında çocukların dijital teknoloji kullanımlarının artmaması için aile-çocuk ilişkisini geliştirici çalışmalar fayda sağlayabilir. Ayrıca ailelere çocukları ile yapabilecekleri alternatif etkinlikler öğretilebilir.

Araştırmada aileler dijital teknoloji kullanımını artıran faktörler arasında ekran bağımlılığını, ailenin yönlendirmesini de belirtmişlerdir. Bağımlılığın literatürdeki tanımında zaten kişinin kullandığı bir nesne üzerinde kontrolünü kaybetmesine vurgu yapılmaktadır (Yeşilay Derneği, 2017). Bozkurt, Şahin ve Zoroğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada toplumda %0.3-38 aralığında bireyin ekran bağımlısı oldukları belirtilmektedir. Yani artık ekran bağımlılığı ciddi bir biçimde ele alınması gereken toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Günüç, 2009). Araştırmanın okul öncesi dönem gibi çocuğun gelişiminin çok hızlı olduğu bir dönemdeki çocuklar üzerinde yapılmış olması ve bu yaşta bile ailelerin çocuklarının ekran bağımlısı olduklarından dolayı dijital teknoloji kullanımlarının arttığını belirtmiş olması düşündürücüdür. Küçük yaşlarda ekran bağımlılığı konusu farklı çalışmalarla derinlemesine incelenmelidir.

Ayrıca bu bulgu çocukların kontrolsüz dijital teknoloji kullanımı ile ilgili aileler tarafından önlem alınması ihtiyacını işaret etmektedir.

Ailelerin yönlendirmesinin dijital teknoloji kullanımı artırması da ailelerin yoğun çalışma şartlarından, kendilerine ait dinlenebilecekleri bir zaman dilimi yaratma çabalarından kaynaklanıyor olabilir. Plowman, McPake ve Stephen (2010) ebeveynlerin yoğun çalıştıkları, yorgun oldukları durumlarda çocuklarını ev dışında maruz kalabilecekleri fiziksel ve sosyal tehlikeleri de göz önünde bulundurarak evin içinde ve güvende bir alan olan dijital teknolojilere yönlendtiklerini belirtmiştir. Araştırmadaki ebeveynlerin çocuklarını dijital teknolojilere yönlendirme sebepleri de benzer olabilir. Ancak bu konu KKTC toplumunda da yeni araştırmalarla derinlemesine ele alınmalı ve ebeveynlerin çocuklarını dijital teknolojilere yönlendirme sebepleri net olarak ortaya koyulmalıdır.

Araştırmada son olarak çocukların dijital kullanımını artıran faktörler arasında ebeveynler model almayı belirtmiştir. Okul öncesi dönemde çocuğun davranış ediniminde sosyal öğrenmenin etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Bandura, 1977) çocuğun yakın çevresindeki kişilerce (anne, baba, kardeş, akran) dijital teknolojilerin yaygın ve sık kullanımı çocuğun bu davranışı model alarak öğrenmesine neden olabilir. Bu durumda ebeveynlerinde çocuğa doğru model oluşturmaları adına dijital teknoloji kullanımı alışkanlıklarını kontrol altında tutmayı öğrenmeleri uygun olacaktır. Ayrıca çocuğun çevresindeki ona model olabilecek diğer yetişkinler de bu konuda duyarlı olmalı doğru davranışlar modellemelidir.

Bu araştırmanın sahip olduğu bazı sınırlılıklar da mevcuttur. Öncelikle araştırmada dijital teknoloji kullanımı sadece cep telefonu ve tablet kullanımıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ebeveyn görüşlerine dayalıdır ve gözlem sonuçlarıyla desteklenmelidir. Araştırma sadece 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocuklarıyla sınırlıdır. Dolayısıyla küçük yaş gruplarındaki okul öncesi dönem çocukları ile yürütülecek yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları sadece KKTC'de yaşayan okul öncesi dönem çocukları ve aileleri ile sınırlıdır. Farklı kültürlerde okul öncesi dönem çocuklarının cep telefonu ve tablet kullanımını ele alan çalışmalar ve kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalarla dünyadaki durumu ortaya koymaya yönelik yeni araştırmalar kurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Atman, C. (2017). Çocuklara 2 yaşına kadar tablet verirken iki kere düşünün. *Sabah*, 16.12.2017. <https://www.sabah.com.tr/saglik/2017/12/16/cocuklara-2-yasina-kadar-tablet-verirken-2-kez-dusunun> Erişim tarihi: 30.12.2018
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve özyeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bell, V., Bishop, D. V. M., & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *British Medical Journal*, 351, 30-64. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h3064>.
- Bennett, S., & Maton, K.A. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331.
- Bihar, R. (2016). Dijital oyunlar: yasaklamalı mı yasaklamamalı mı? *TRT Çocuk Ebeveyn Akademisi*, <http://www.trtcocuk.net.tr/ebeveyn-akademisi/cocuk-gelisimi/dijital-oyunlar-yasaklamali-mi-yasaklamamali-mi>. Erişim tarihi: 26.07.2018
- Bozkurt, H., Şahin, S., & Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Calvert, S. L., Staiano, A. E., & Bond, B. J. (2013). Electronic gaming and the obesity crisis. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 139, 51-57. <http://doi.org/10.1002/cad.20031>.
- Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. baskı), London and New York: NY Routledge Falmer.
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). Fool's gold: A critical look at computers in childhood. College Park, MD: *Alliance for Childhood*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445803.pdf>

- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- Çankaya, Ö. (2012). *Bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitiminde kullanılmasının bazı matematiksel kavramların öğretimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Deveci, B., & Deveci, B. (2018). Örnek olay çalışmasına ilişkin teorik bir değerlendirme. *Social Sciences Studies Journal*, 4(13), 126-135.
- Dindar, M., & Akbulut, Y. (2016). Dijital teknoloji deneyimi, medya ortamlarında geçirilen süre ve çalışan bellek kapasitesi ilişkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(1), 59-72.
- Erdoğan, İ. (2009). *Okul öncesi dönemde satranç öğreniminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersan, M. (2016). Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; biçim ve içerik özellikleri üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6(2), 148-158.
- EU Kids Online (AÇÇAP) II Türkiye (2010). *Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi Türkiye sonuçları*. <http://eukidsonline.metu.edu.tr> adresinden, 11.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- George, M., & Odgers, C. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832-851.
- Greenfield, P. M. (1996). Video games as cultural artifacts. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds), *Interacting with video*. Norwood: NJ. Ablex Publishing.
- Gülay Ogelman, H., Güngör, H., Körükçü, H., & Erten Sarkaya, H. (2018). Examination of the relationship between technology use of 5-6 year-old children and their social skills and social status. *Early Child Development and Care*, 188(2), 168-182, DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1208190>.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-112.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(39), 59-74.

- Güngör, M. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.
- Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Haake, M., Axelsson, A., Clausen-Bruun, M., & Gulz, A. (2015). Scaffolding mentalizing via a play-&-learn game for preschoolers. *Computers & Education*, 90, 13-23.
- İlhan Agan, Ş. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (ingilizce) öğretiminin, ilköğretim okul öncesi eğitimi anasınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital Ebeveynlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149-173.
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kayri, M., Tanhan, F., & Tanrıverdi, S. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(1), 33-59.
- Kaznowska, E., Rogers, J., & Usher, A. (2011). *The state of e-learning in canadian universities, 2011: If students are digital natives, why don't they like e-learning?* Toronto: Higher Education Strategy Associates.
- Kılıç, S. (2015). *Okulöncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404.
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Lauricella, A. R., Wartella, E. A., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>

- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: how exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 47-69.
- Livingstone, S., Leslie H., Anke, G., & Kjartan, O. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European Children Report, EU Kids online deliverable d4: core findings to the European Commission Safer Internet Programme online gaming. *Cyberpsychology & Behavior*, 6(1), 81-91.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miyao, M., Sugiura, S., Sakata, T., & Ishigaki, H. (1997). *The visual effect of video games on school children*. Paper presented at the International Conference on Work with Display Units (WWDU), November 3-5, Tokyo.
- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58
- National Research and Council (2001). *Musculoskeletal disorders and the workplace: Low back and upper extremities*, Ed. National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education* 58(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
- NHS Digital (2018). Social media could be behind rise in child sleep disorders. *Independent*. <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/children-sleep-problems-rates-hospital-admissions-instagram-obesity-mental-health-anxiety-apnoea-a8562851.html> Erişim tarihi: 30.12.2018
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-35.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Palmer, S. (2006). *Toxic childhood: how the modern world is damaging our children and what we can do about it*. Orion: London.

- Pew Research Center. (2016). *Parents, Teens and Digital Monitoring*. Pew Research Center, Washington, D.C. <http://www.pewinternet.org/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/>. Erişim tarihi: 21 Şubat 2018.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society, 24*(1), 63-74.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Robinson, T. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. *JAMA, 282*(16), 1561-1567.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: gerçek dünya araştırması*. (Çev. Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roseberry, S., Hirsch-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development, 85*(3), 956-970.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J.S., & Rökkum, J. (2014). Media and technology use predict ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior, 35*, 364-375.
- Saçan, S., Metin, Ş., & Millici, M. (2016). Okul öncesi çocuğa sahip ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 10*, 37-56.
- Saito, S., Miyao, M., Sotoyama, M., Jonai, H., Akutsu, M., Yatani, M., & Marumoto, T. (2000). *Research activities on the ergonomics of computers in schools in Japan*. Paper presented at the "Ergonomics for the New Millennium", International Ergonomics Association XIVth Triennial Congress and the Human Factors and Ergonomics Society 44th Annual meeting, San Diego.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5*(13), 67-83.
- Sormaz, F., & Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncuğun endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(3), 985 -1008.
- Sözbilir, M. (2018). Nitel veri analizi. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> Erişim tarihi: 30.12.2018
- Şimşek İşleyen, F. & İşleyen, M. (2015). Çocukların medya algısının resimler üzerinden analizi. *Global Media Journal, 5*(10), 271-287.

- Tandon, P. S., Zhou, C., Sallis, J. F., Cain, K. L., Frank, L. D., & Saelens, B. E. (2012). Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(88). <http://doi.org/10.1186/1479-5868-9-88>.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.
- Tolbert Kimbro, R., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science and Medicine*, 72, 668-676.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2263-2278.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Berrin Akman (Çev. Ed.). Beşinci basımdan çeviri, Ankara: Nobel Yayın.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Tüzün, Ü. (2002). Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. *Düşünen Adam*, 15(1), 46-50.
- Tüzün, Ü., & Tüzün, H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 220-229.
- Wartella, E. A., Vandewater, E. A., & Rideout, V. J. (2005). Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 501-504.
- WHO Europe Health Report (2018). <http://www.euro.who.int/en/countries/turkey>
- Yeşilay Derneği (2017). Türkiye bağımlılıkla mücadele eğitim programı. <https://www.yesilay.org.tr/documents/file/yesilay/kitap/tbm/internet-bagimliliği.pdf> Erişim tarihi: 30.12.2018
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.
- Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yükselen, A. (2018). <http://www.milliyet.com.tr/cocuklar-ve-teknolojik-cihazlar/metin-uyar/cumartesi/yazardetay/14.04.2018/2646805/default.htm>. Erişim tarihi: 30.12.2018.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Merkezine ve Fen Eğitimine Yönelik Bakış Açılıarı



Ahmet Turan ORHAN

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
aturanorhan@cumhuriyet.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 22/02/20119

Kabul Tarihi: 20/03/2019

Yayınlanma Tarihi: 26/03/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.01.005](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.005)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Fen eğitimi,
Fen merkezi,
Okul öncesi
öğretmenleri

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki fen merkezleri ve fen eğitimi ile ilgili görüşlerini alarak analiz etmektir. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İç Anadolunun orta büyüklükteki bir il merkezindeki 25 farklı ilkokulda görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenleri fen eğitimi ve fen merkezleri ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezi değerlendirmeleri ve okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine bakış açıları olarak iki kategoriye ayrıldığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının fen eğitiminin önemine vurgu yaptıklarını fakat okullarındaki fen merkezlerini, bu dersin içeriği açısından yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır.

Preschool Teachers Perspectives on Science Center and Science Education in Schools

Article Info

Keywords:

Science education,
Science center,
Preschool teachers

ABSTRACT

The goal of this research is to analyze the preschool teacher's opinions about science centers and science education in their schools. The qualitative research model was used in the study and interviews were conducted with pre-school teachers and the data were analyzed with descriptive analysis. The sample of the study consists of 60 preschool teachers working in 25 different primary schools in a middle-sized city center of Central Anatolia in the academic year of 2017-2018. As a means of data collection, the interview form developed by the researcher was used to reveal the thoughts of preschool teachers on science education and science centers. The findings of the study showed that the preschool teachers science center assessments in their schools and the preschool teachers perspectives were divided into two categories. The results of the study show that almost all of the teachers participating in the study emphasized the importance of science education, but they did not see the science centers in their schools as adequate in terms of the content of this course.

GİRİŞ

Ülkemizde ve dünyada çok önemli olan fen kavramı doğada gerçekleşen olayları anlama ve kullanma gayretlerini kapsar. Fen, dünyayı keşfetmek için fırsatlarla dolu ve heyecan vericidir (Howe ve Jones, 1998; Yaman, 2013). Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi açısından son derece önemli olup bu keşif için etkili ve önemli bir yere sahiptir (Spodek ve Saracho, 2007). Eğitimciler açısından öğrenme sürecinin merkezinde yer alan çocukların nasıl öğrendiği çok önemlidir (Arends, 2012). Araştırmak, soru sormak, düşünmek, deney yapmak, test etmek ve değerlendirmek bilimin temel elementleri olarak kabul edilir ve küçük yaştan itibaren çocukların bilim insanı gibi bunları deneyimlenmesi gerektiği düşünülmektedir (Ersay, 2017).

Çocuklar fenden çok zevk alırlar ve yeni bir keşif onlar için çok ilginçtir (Loxley, Dawes, Nicholls ve Dore, 2016). Okul öncesinde fen eğitimi ile çocuklara doğal hayatla ilgili bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmaktadır. Fen eğitimini kullanarak çocukların dünyaya daha sorgulayıcı ve daha heyecan verici bakabilmelerini sağlamak mümkündür (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015). Çocukların fene karşı pozitif bir tutum geliştirebilmesinde, onların kavramsal yapılarını ilerletecek fiziksel ve zihinsel deneyimlere ihtiyaç vardır (Loxley, Dawes, Nicholls ve Dore, 2016).

Bir fen eğitimi için öğretmenin en önemli görevlerinden biride fene olan ilgilerini artırmak için onlara ait zenginleştirilmiş bir ortam oluşturmaktır (Karademir, 2017). Çocukların

meraklarını gidermeleri ve bilimsel süreçleri öğrenmeleri için okul öncesi sınıf düzeni ve yapılan fen eğitimi son derece önemlidir (Çamlıbel Çakmak, 2017). Okul öncesi dönemde çocukların yaşadıkları fen deneyimleri ve çevreyle yaptıkları etkileşimler çocuklardaki bilimsel kavramların, bilimsel süreç becerilerinin ve fene yönelik ilgi, tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin de gelişimine yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2018).

Birçok ülkenin eğitim hedefleri arasında okullarda fen eğitimini geliştirme ve fene karşı olumlu bir tutum oluşturma çabası yer alır (Demirci, 2017). Ülkemizde de bu gayretlerle çalışmalar yapılmakta olup okulöncesi dönemde fen eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Güncel okul öncesi eğitim programı 2013 yılında kabul edilmiş olup 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2013). 2013 okul öncesi programı da fen eğitimini içine almakta ve bu anlamda fen merkezi kavramına vurgu yapmaktadır (Sarışan-Tungaç ve Yaman, 2018). Fen merkezi, okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezler arasında yer almaktadır.

Çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirebilecekleri fen merkezinde; standart ve standart olmayan duyu malzemeleri, akvaryum, saat, takvim, cetvel, mezura, metre, hesap makinesi, kum saati, küre, harita, ülkeleri tanıtan resimler, büyüteç, mikroskop, rüzgârgülü, mıknaş, terazi, kuru yapraklar, taşlar, böcek koleksiyonları, afişler, filmler, belgeseller, insan vücudu modeli, iskelet modeli, diş modeli, bitkiler ve çimlendirme kapları, deniz kabukları, el feneri ve yazı tahtası gibi çok sayıda malzeme bulundurulabilir (MEB, 2013). Aynı zamanda fen merkezinde öğrenme ortamını zenginleştirerek amacı ile kavram kartları, hikâye kitapları, hikâye kartları, kuklalar, yapbozlar, dolgu oyuncaklar, gerçek nesnelere, modeller, eğitici oyuncaklar, kostümler, grafikler, çizelgeler, tablolar ile bilgi veya iletişim teknolojisi ile ilgili materyaller yer alabilir (Orhan, 2018).

Ayrıca, 2013 yılı okul öncesi eğitim programında etkinlik çeşitleri arasında fen etkinlikleri önemli bir uygulama alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. 2013 yılı okul öncesi eğitim programı fen etkinlikleri ile çocuklarda araştırma, inceleme, keşfetme, gözlem yapma, merak etme ve soru sorma gibi davranışların ortaya çıkmasını hedefler (MEB, 2013). Güncel okul öncesi eğitim programı fen merkezi ve fen etkinlikleri dikkate alınarak uygulanmalıdır. Okul öncesi fen etkinliklerinin yürütülmesinde uygun ortamın sağlanması ve sınıfın düzenlenmesi etkinliklerin amacına ulaşmasında çok önemlidir (Uluçınar Sağır, 2018).

Türkiye’de son yıllarda okul öncesinde fen eğitimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi fen eğitimi alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir (Ertürk Kara ve Aydın Şengül, 2016). 2013 okul öncesi programında önerilen bir merkez olarak fen merkezi ise çok az sayıda araştırmacı tarafından dikkate alınarak incelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur (Akcanca, Aktemur Gürler ve Alkan, 2017; Buldu, Buldu ve Buldu, 2014; Simsar,

Doğan ve Yalçın, 2017). Bu açıdan bakıldığında araştırmacının amacı okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezini nasıl değerlendirdiklerini ve fen eğitimine bakış açılarını ortaya koymaktır. Aynı zamanda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. Fen eğitimine bakış açıları nasıldır?
2. Okullarındaki fen merkezine bakış açıları nasıldır?

YÖNTEM

Nitel araştırma modeli içerisinde yer alan durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile ortaya konulmuştur. Betimsel analiz, görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış soruların belli kategorilere ayrılmasını ve direk alıntılarla da desteklenmesine imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İç Anadolunun orta büyüklükteki bir il merkezindeki 25 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 3'ü erkek ve 57'si ise kadındır. Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenleri 2 yıl ile 17 yıl arasında değişen meslek tecrübesine sahip olup büyük çoğunluğu 7-10 yıllık tecrübe aralığına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen formu geliştirilirken, 2013 okul öncesi eğitim programından ve okul öncesi fen eğitimi alanındaki temel araştırmalardan yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, fen ve fen merkezlerini değerlendirmek üzere oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 açık uçlu sorudan ve bunlara ilişkin sondalardan oluşmaktadır. Oluşturulan görüşme formu için her bir öğretmene yaklaşık 20 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz için yarı yapılandırılmış sorulara uygun kategoriler oluşturulmuş ve veriler kategorilere uygun olarak işlenmiştir. Aynı zamanda oluşturulan kategoriler içerisinde yer alan betimlemeler öğretmenlerden alınan direk görüşler ile desteklenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not alınmış ve aynı zamanda ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Yapılan ses kayıtları sonrasında bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerin çözümlenebilmesi için öğretmenlerle yapılan görüşmelere sıra verilmiş ve "Ö1" birinci sırada yer alan öğretmeni temsil etmiştir. Bu aşamadan sonra veriler fen eğitimi alanında

doktora derecesine sahip başka bir uzman tarafından da analiz edilmiş ve araştırmacılar tarafından elde edilen uyuşum yüzdesi hesaplanmış ve güvenilirlik. 94 olarak bulunmuştur. Bu durum araştırmamanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Patton, 2002).

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri iki temel kategori etrafında toplanmıştır. Bu kategoriler şunlardır:

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Bakış Açıları
2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Merkezine Bakış Açıları

Bahsedilen kategoriler aynı zamanda araştırmamanın alt problemlerine cevap vermektedir:

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Bakış Açılarını Hakkında Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine bakış açılarını ortaya koymak amacı ile öğretmenlerin fen tanımları, fen eğitimine bakış açıları ve sınıflarında okul öncesi çağındaki çocukların en çok sevdiğini düşündükleri bir ya da iki deneyi paylaşmaları istenmiştir. Birçok yöntem ve teknik fen eğitimi için sorgulanabilir olsa da burada amaç fen eğitimi çalışmalarında en çok kullanılan yöntem veya teknik olarak deneyi örnek olarak kullanmak ve öğretmenleri fen eğitimi açısından değerlendirmektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının tamamına yakını fenin tanımına doğadaki canlı ve cansız her şeyin girdiğini belirterek feni "her şey" olarak değerlendirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamı fen tanımlamalarından sonra fen eğitiminin önemine vurguda bulunmuşlardır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Fen; fizik, kimya ve biyolojinin harmanlanmış ortak adı. Kısacası canlı ve cansız her şeydir" Ö5.

"Bence fen doğayı ve çevreyi keşfetmektir. Araştırma yapmak, gözlem ve inceleme yapmak, yeni durumları ve olayları fark etmektir" Ö27.

"Fen, çocuğun çevresini tanımaya ve anlamlandırmasına olanak veren, aynı zamanda yaşam becerileri kazanmasını sağlayan bir bilimdir" Ö42.

"Fen; canlı veya cansız çevremizde olup biten her şeydir" Ö59.

"Fen eğitimi çocukların gelişmeleri açısından çok önemlidir. Fen ve doğa etkinlikleri çocukların doğayı sevmesini ve korumasını sağlar" Ö12.

"Fen eğitimi ile çocukların merakları giderilir. Yeni öğrendikleri ise çocuğun başka şeyleri merak etmesini sağlayacaktır. Fen eğitimi ile sürekli yeni keşifler yapılabilir" Ö23.

"Fen, hayatımızda önemli bir yer kaplıyor. Çocuklarımız açısından fen eğitimine önem verilmesi gerekli. Fen eğitimi ile çocukların yaratıcılıklarını ve sorgulamalarını geliştirmek mümkün" Ö45.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi çalışmalarında kullandıkları ve çocukların en çok sevdiği deneyler hakkında istenen bir ya da iki deney örneği için farklı deney örnekleri belirtilse de yanardağ deneyi, çimlenme deneyi ve yağmurun oluşumu deneyi daha fazla sayıda kullanılan örnekler arasında yer almıştır. Tablo 1’de okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların en çok sevdiği deneyler hakkındaki görüşleri özet olarak verilmiştir. Tablo 1’de yer alan deneylerin adı verilirken bazı deneyler için kullanılan malzeme ya da kabul edilen benzer deney ifadeleri verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların En Çok Sevdiği Deneyler

Deneyin Adı	f
Yanardağ (volkan) deneyi	15
Çimlenme deneyi (fasulye deneyi ve çim adam deneyi)	13
Yağmurun oluşumu deneyi (tırş köpüğü ve mavi gıda boyası)	10
Turşu deneyi	7
Yoğurt yapma deneyi	7
Karabiber ve sabun ile mikrop deneyi	5
El kremi ve sim ile mikrop deneyi	5
Sirke ve karbonat ile balon şişirme deneyi	5
Gökkuşuğu deneyi (renkli şekerler ve su)	4
Ara renklerin oluşumu deneyi	4
Bitki yetiştirmeyi etkileyen faktörler deneyi	3
Akciğer deneyi (pipet, pet şişe ve balon)	3
Roket deneyi (balon ve pipet)	3
Önlükle organlarımız deneyi	2
Yumurta deneyi (kola içinde bekletme)	2
Suda açan çiçekler deneyi (yaprakları katlanmış kâğıt çiçekler ve su)	2
Dökülmeyen su deneyi	1
Köpüren canavarlar deneyi (soda- karbonat)	1
Sürtünme ile elektriklenme deneyi (balon, kumaş ve kâğıt)	1
Dil ile tat alma deneyi	1
Yumurta deneyi (diş fırçası ve diş macunu)	1
Erozyon deneyi (saç kurutma makinesi ve toprak)	1
Buharlaştırma deneyi (bahçede çamurun kurummasının gözlenmesi)	1

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Volkan deneyi yani yanardağ deneyi onlar için heyecan vericiydi. Sodayla gıda boyasını kullanarak bir anda köpüren ve lav şeklinde akan o kırmızı suları gören çocukların heyecanı inanılmaz. Bence bu deney çocukların aklında da her zaman kalabilecek bir deney” Ö31.

“Çim adam yapmaya bayılmayan çocuk yoktur. Çimlerin çıkışı ve büyümesi onları heyecanlandırıyor. Hatta onlara toka takmaya çalışıyorlar” Ö8.

“Çocuklarla birlikte yağmur deneyi yaptık. Deney için bir sürahiye su koyduk. Üzerine ise tıraş köpüğü sıktık. Köpük bulut oldu. Sonra köpüğün üzerine fırçayla mavi boya damlattık. Boya köpüğün altından sürahiye doğru aktı. Çocuklar bu deneyi çok sevmişti. Bu deney öncesinde yağmurun nasıl yağdığı hakkında ise bilgiler vermiştim” Ö48.

“Öğrenciler tüm fen etkinliklerinde heyecanlanıyorlar. Örneğin turşu yapımı deneyi onların çok hoşuna gidiyor. Sanırım bu deneyi sevmelerinin bir sebebi de en son yaptıkları turşuyu yemeleri” Ö33.

“Bir yağmur sonrası onları bahçeye çıkararak tahta çubuklarla çamuru incelemelerini, kazmalarını ve değişik şekiller yapmalarını istemiştim. Çocuklara birkaç gün sonra kuruyan toprağı tahtalarla yeniden incelettirmiştim. Bu deneyi ve gözlemi buharlaşmayı anlatmak için yapmıştım ve sınıfın çok hoşuna gitmişti” Ö47.

“Boş bir saksıya toprak doldurup saç kurutma makinesi ile toprağın savrulduğu deney. Erozyon deneyi yani. Bu işlem başka bir bitkinin olduğu saksı ile de gerçekleştirilmişti. Toprak kaybının nasıl olduğunu anlamışlardı ve bu deney onların çok hoşuna gitmişti” Ö43.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Merkezine Bakış Açıları Hakkında Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine bakış açılarını ortaya koymak amacı ile öğretmenlerin fen merkezlerini yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Sadece 4 öğretmen fen merkezlerini yeterli bulurken 51 öğretmen fen merkezlerini yetersiz bulmuştur. Ayrıca 3 öğretmen ise bu konuda görüş belirtmek istememiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sınıfımızda maalesef fen merkezimiz yeterli değil. Okulda kullanabileceğimiz ortak bir fen merkezimizde yok. Sadece insan maketini ve dünya maketini ortak kullanıyoruz. Fen etkinlikleri için ise sınıf ortasına bir masa çekip bu masa üzerinde bazı etkinlikleri gerçekleştiriyoruz” Ö7.

“Fen merkezini yeterli bulmuyorum. Örneğin bir mikroskopumuz veya aynalarımız yok. Bence basit şeyler ama yok” Ö15.

“Fen merkezimiz yeterli değil. Pano ile belirlediğimiz bir yerimiz ve bazı şeylerimiz var. Büyük bir fen merkezi ve fen materyallerinin bulunduğu bir yer olması lazım. Çocuklar bu materyallere rahatça dokunabilmeli ve kullanabilmeli diye düşünüyorum” Ö26.

“Fen merkezimizi yeterli bulmuyorum. Bazı etkinlikleri ve deneyleri yapmak için evimde kendi imkânlarımla dışardan sağladığım materyal ya da deney malzemesi getiriyorum. Fen merkezimizde bulunan materyallerin çeşitliliği az ve birer tane” Ö53.

“Fen merkezimizi yeterli buluyorum. İskelet sistemi dâhil birçok materyalimiz var” Ö29.

Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine yönelik nelerin yapılabileceği konusundaki görüşleri alınarak fen merkezleri konusundaki önerileri ve istekleri ortaya konulmuştur. Daha fazla materyal imkânının sağlanması ve hizmet içi eğitim fırsatları sunulması gibi öneriler çok sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, fen merkezini geliştirmeye yönelik birçok farklı görüş ortaya koymuşlardır. Tablo 2’de bu görüşler özet olarak verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Merkezini Geliştirmeye Yönelik Görüşleri

Öğretmen Görüşü	f
Fen merkezi için daha fazla materyal imkânı sağlanmalı	48
Fen merkezi ve fen etkinlikleri için hizmet içi eğitim gerekliliği	30
Lisans seviyesinde daha fazla fen eğitimi verilmesi gerekliliği	15
Laboratuvar gibi ayrı bir fen merkezi gerekliliği	10
Fen merkezi ve fen etkinlikleri için internette faydalanılması gerekliliği	6
Fen merkezi ve fen etkinlikleri için kaynak kitapların artırılması gerekliliği	5
Fen merkezi konusunda yaptırım gerekliliği	2
Fen merkezi için fen etkinlikleri havuzu oluşturma gerekliliği	1

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Fen merkezi için materyal gerekli. Öğretmen olarak bizler yeterli olamayabiliyoruz. Mili Eğitim Bakanlığı bu konuda destek vermeli” Ö40.

“Üniversite eğitimim boyunca fen eğitimine yönelik dersler aldım tabi. Ancak aldığım bu dersleri yeterli bulmuyorum. Üniversite eğitimim sürecinde aldığım dersler teorik ağırlıklıydı. Açıkçası bu alanda daha fazla fen eğitimini kapsayacak uygulamalı derslere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum” Ö18.

“Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli. Daha farklı deneyler ve farklı materyalleri kullanmamız sağlanabilir böylelikle” Ö20.

“Maalesef birçok öğretmen arkadaşımız göreve başladıktan sonra araştırmayı ve kendini yenilemeyi bırakıyor. Dolayısıyla fen merkezide fen etkinlikleri de bundan nasibini alıyor. Bence bu konuda yaptırımlar uygulanmalı ve fen merkezi daha ciddi olarak ele alınmalı” Ö33.

“Bence fen merkezi ve fen eğitimi adına yapılan etkinliklerin bir havuzda paylaşılması gerekli. Bu paylaşım yönlendirme ve öneriler ile bu yönde bilinçlenmemizi sağlar ve kolaylık sağlar” Ö13.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezi değerlendirmeleri ve okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine bakış ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakının fen eğitiminin önemine vurgu yaptıklarını fakat okullarındaki fen merkezini ise çok yetersiz gördüklerini ortaya koymaktadır.

Simsar ve arkadaşları (2017) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenleri fenin çocuklar için önemini ifade etmişlerdir. Akcanca ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinin önemini belirttiklerini vurgulamışlardır. Benzer bir çalışmada ise Sağlam ve Aral (2015), okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu ve fen etkinliklerinin etkililiği konusunda olumlu bir görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine bakış açılarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının tamamına yakını fenin tanımına doğadaki canlı ve cansız her şeyin girdiğini belirterek feni “her şey” olarak yorumlamış ve çok değerli gördüklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi çalışmalarında kullandıkları ve çocukların en çok sevdiği deneyler hakkında görüşleri farklılık içerse de yanardağ deneyi, çimlenme deneyi ve yağmurun oluşumu deneyi daha fazla sayıda kullanılan örnekler arasında yer almıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine ilişkin görüşleri dikkate alındığında ise görüş belirten öğretmenler arasında sadece 4 öğretmenin fen merkezlerini yeterli bulduğu, 51 öğretmenin ise fen merkezlerini yetersiz bulduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buldu ve arkadaşları (2014) okul öncesi öğretmenlerinin de yer aldığı araştırmalarında, sınıflarda fen eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sınıflarda fen eğitimine ayrılmış belirgin bir öğrenme alanı olmadığını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine yönelik nelerin yapılabileceği konusundaki görüşleri dikkate alındığında ise daha fazla materyal imkânının sağlanması ve hizmet içi eğitim fırsatları sunulması gibi önerilerin çok sayıda öğretmen tarafından vurgulandığı görülmüştür. Çınar (2013) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri için materyal eksikliği çektiklerini, fen konu alan bilgilerindeki yetersizliği ifade ettiklerini aynı zamanda velilerin ve idarenin olumsuz tutumu gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirttiklerini ifade etmiştir. Ültay, Ültay ve Çilingir (2018) okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün materyal ve laboratuvar konusunda eksikliklerin

bulduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma olarak Simsar ve arkadaşları (2017) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında fen etkinliği yapacak materyalin yeterli olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönem fen eğitiminin önemi dikkate alındığında çalışmanın sonuçları dikkatle incelenmelidir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fene ve fen eğitimine bakış açıları son derece olumlu iken okullardaki fen merkezlerini genelde çok yetersiz görmeleri fen merkezleri düşündürücü ve çok önemlidir. Güncel olarak uygulanan 2013 okul öncesi eğitim programında da vurgulanan ve önemli bir merkez olarak önerilen fen merkezi henüz fen eğitimi için arzulanan seviyede değildir. Çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri de dikkate alınarak fen merkezi ve fen eğitimi çalışmalarını daha ileri bir seviyeye getirmek son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akcanca, N., Aktemur Gürler, S., & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., & Kahveci, G. (2015). *Okul öncesinde fen eğitimi* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th Ed.). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Buldu, N., Buldu, M., & Buldu, M. (2014). Türkiye’de anasınıflarında ve ilkökul 1, 2 ve 3. sınıflarda fen öğretimi üzerine bir kalite değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 214-232. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2974
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2017). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve öğretmenin rolü*. M. Metin ve Ç. Şahin (Eds.), Örnek uygulamalarla okul öncesi dönemde fen eğitimi (s. 29-49) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Demirci, B. (2017). *Fen eğitimi politikası*. M.P. Demirci Güler (Ed.), Fen bilimleri öğretimi (s. 1-7) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersay, E. (2017). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi anlayışları ve program örnekleri*. H. Ş. Ayvacı ve S. Ünal (Eds.), Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi (s. 323-343) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk Kara, H. G., & Aydın Şengül, Ö. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde fen eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 8, 61-85.

- Howe, A. C., & Jones, L. (1998). *Engaging children in science*. (Second Edition). New Jersey: Macmillan College Publishing Company, Prentice- Hall Inc.
- Karademir, E. (2017). *Fen öğretiminde beceri kavramı ve disiplinlerarası kullanımı*. E. Karademir (Ed.), Örnek ve uygulama destekli fen öğretiminde disiplinlerarası beceri etkileşimi (s. 1-40) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L., & Dore, B. (2016). *İlköğretimde eğlendiren ve anlamayı geliştiren fen öğretimi*. H. Türkmen, M. Sağlam ve E. Şahin-Pekmez (çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Orhan, A. T. (2018). *Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde sıklıkla kullanılan materyaller*. A. T. Orhan (Ed.), Erken çocuklukta fen eğitimi, Ankara: Eğiten Kitap.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Sarışan-Tungaç, A., & Yaman, S. (2018). *Okul öncesi eğitim program ve fen eğitimi*. A. T. Orhan (Ed.), Erken çocuklukta fen eğitimi, Ankara: Eğiten Kitap.
- Simsar, A., Doğan, Y., & Yalçın, V. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-Kilis örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 147-164.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (2007). *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Ültay, N., Ültay, E., & Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22, 773-792.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2018). *Fen merkezi ve deneyler*. A. T. Orhan (Ed.), Erken çocuklukta fen eğitimi, Ankara: Eğiten Kitap.
- Yaman, S. (2013). Investigation of questions in science and technology textbooks in terms of requirements of the curriculum after educational reform in Turkey. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 5(2), 164-175.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. (2018). *Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde kavramlar, kavram yanlışları ve kavram öğretimi*. A. T. Orhan (Ed.), Erken çocuklukta fen eğitimi, Ankara: Eğiten Kitap.

İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin Değerlendirilmesi

 Adile DEĞİRMENCI

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD
adegirmenci07@gmail.com

 Mustafa DOĞRU

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD
mustafadogru@akdeniz.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 28/11/2018

Kabul Tarihi: 05/03/2019

Yayınlanma Tarihi: 26/03/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.05.01.006](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.006)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Fen bilimleri
öğretim programı,
İlkokul,
Maddeyi
Tanıyalım,
Ünite
değerlendirme

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kazanımlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeyini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Antalya ili Muratpaşa ilçesine bağlı ilkokullar arasından amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen bir devlet ilkokulunun 4. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmeni ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan başarı testinin analizi sonucunda elde edilmiş olup bu verilerin analizinde ilişkili örneklemler t-testi kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise araştırmacının on hafta boyunca yapmış olduğu gözlem, sınıf öğretmeni ve okul yöneticisi ile yapılan görüşme, ders kitabı ve öğretim programının incelenmesiyle sağlanmıştır. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde yer alan kazanımların öğrencilerde gerçekleşmesi hususunda rol oynayan faktörlerin neler olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kazanımları kapsamında öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunsa da elde edilen sonucun arzu edilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda ilgili ünitenin uygulanması hususunda bazı aksaklıkların yaşandığı fakat bu aksaklıkların öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile iş birliği çerçevesinde giderilmeye çalışıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda

Değirmenci, A., & Doğru, M. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı maddeyi tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 102-121. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.006>.

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

programın ilgili ünite bağlamında daha etkili ve verimli yürütülebilmesi için program geliştiricilere, okul yöneticilerine, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

The Evaluation of Realization Level of Gains of Let's Know about Substance Unit in 4th Grade Science Curriculum in Primary School

Article Info

Keywords:

Science curriculum,
Primary school,
Let's know about
substance unit,
Unit evaluation

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the realization level of gains of let's know about substance unit in 4th grade science curriculum in primary school. The research group of this study is consisted of 4th grade students of a state school, classroom teacher and administrator of this school from Muratpasa district of Antalya province which was determined with purposeful sampling technique. Parallel mixed methods design was used in the method of this study. Achievement tests, observation form and semi structured interview form were used as data collection tools in the study. Quantitative data of the research was obtained as a result of achievements tests prepared and implemented by researcher and paired samples t test was used to analyse this data. Quantitative data of the research was obtained as a result of observation of classroom along 10 weeks; interview with classroom teacher and administrator of the school and also analysis of course-book and curriculum content. Quantitative data was analysed by content analysis technique. What factors play role in the realization of gains of let's know about substance unit on students were determined as a result of data obtained. It was found out that although there was a significant difference between pre-test and post-test scores of students statistically as a result of the analysis, the results were not occurred in desired level. It was found out that there was deficiency on the implementation of the related unit as a result of observation and interviews, but this deficiency was tried to be eliminated with the collaboration of teacher, administrator, students and family. So, some suggestions were offered to curriculum makers, school administrators, practitioners and researchers in terms of related unit of curriculum to be more effective and productive.

GİRİŞ

Teknoloji çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda hızlı bir değişim yaşandığı ve buna paralel olarak bilim ve teknolojinin de bilgi ile birlikte sürekli geliştiği görülmektedir (Küçükylmaz, 2014). Yaşanmakta olan bu yeni ve hızlı çağın koşulları içerisinde bilim ve teknolojideki hızlı değişimler, toplumlar arasında etkileşimler yoluyla hızla yayılmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişmeler karşısında bireyler, içinde yaşadıkları çevreye, uyum sağlamak ve topluma üretici olarak katkıda bulunmakta güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Başibeyaz, 2016). Ortaya çıkan bu güçlüklerin çözülmesi hususunda bilimin

ve bilimsel gelişmelerin son yıllarda yaşam kalitesini arttırma ve dünyanın sürdürülebilir bir gelişim içerisinde olabilmesi için çok önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (UNESCO, 2010). Bilim her ne kadar fen olarak algılsa da aslında fen, bilimin bir alt dalıdır ve bununla birlikte bilimi kapsayan tüm özellikler feni de kapsamaktadır (Çepni, 2011). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında farklı ülkeler arasında rekabete yol açan ilk uydunun uzaya fırlatılması ile başlayan teknolojik yarışın, fen bilimlerine verilen önemin kayda değer bir şekilde artmasına neden olduğu belirtilmiştir (Deboer, 1991'den akt. Eş, 2010). Bu bağlamda, bütün dünyada bilim ve teknoloji alanında yaşanan yarışın, günümüzde fen eğitiminin önemini daha da arttırdığı söylenebilir. (Çepni ve Çil, 2016; Bayrak ve Erden, 2007). Bu bağlamda bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için ülkelerin fen eğitiminde yeni yollar deneyip bunları geliştirme hususunda gayret ettikleri görülmektedir (Bayram, Patlı ve Savcı, 1998). Benzer şekilde Hançer, Şensoy ve Yıldırım (2003) da her an hızla değişen ve gelişen çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek için fen alanında nitelikli bireyler yetiştirilmesini önemle vurgulamışlardır. Çoğu ülke de güçlü bir gelecek oluşturmak için tüm vatandaşlarının iyi bir eğitimden geçmesini ve bu süreçte özellikle fen eğitiminin çok önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir (Eş ve Sarıkaya, 2010). Etkili bilimsel çalışmaların yanı sıra yeni teknolojik araçlar üreten ülkeler arasında yer almanın okullardaki fen eğitiminin kalitesini yükseltmekle olacağının farkına varan ülkelerin, hem eğitim sistemlerinde hem de öğretim programlarında yeni arayışlar içerisine girdikleri ifade edilmektedir (Çepni ve Çil, 2016). Fen eğitiminin öneminin tüm dünyada fark edilmesiyle beraber ortaya çıkan çalışmaların artması, ülkemizde de fen eğitime verilen önemin artmasına neden olmuştur (Güneş ve Karaşah, 2016).

Fen eğitimi alanında program geliştirme çalışmalarına bakıldığında ülkemizde cumhuriyetten günümüze kadar belirli aralıklarla program geliştirme çalışmalarına yer verildiği ve çok sık program değişikliğine gidildiği görülmektedir (Çepni ve Çil, 2016). Fen eğitimine yönelik çalışmaların önem ve hız kazanması 1990'lı yıllarda başlamıştır. Fen eğitimi çalışmalarında doküman analizi ve taramalar sonucunda düzenli bir artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar fen eğitimi içerisinde bulunan öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adaylarını ele alırken ayrıca eğitim politikalarını ve eğitim programlarını da kapsamaktadır (Güneş ve Karaşah, 2016). Ancak eğitim programlarında belirlenen kazanımların öğrencilere uygunluğunun ve bu kazanımların öğrencilerde nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğinin ortaya çıkarılmasına ilişkin öğrencilerin gelişim düzeyleri ve gerçek sınıf ortamından elde edilen veriler temel alınarak derinlemesine bilgi sunan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Fen eğitiminin asıl amaçlarından birinin öğrencilere sadece bilimsel bilgi ve ilkelerinin aktarılması değil, aynı zamanda sınıf ve laboratuvar ortamlarında sahip oldukları bilgileri tartışarak, sorgulayarak, deneyler yaparak kullanıp yeni bilgiler üretmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir (Harlen ve Qualter, 2004). Benzer şekilde Özcan (2003) da bilgi çağının yaşandığı günümüzde

eğitim sistemimizdeki temel amacın, öğrencilere mevcut bilgilerin kazandırılmasından ziyade bilgiye ulaşma becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Buradan hareketle araştırma grubu olarak hem gelişim dönemi açısından hem de buldukları sınıf seviyesi açısından bir geçiş dönemi içerisinde bulunan 4. sınıf öğrencilerinin temel kavramları tam ve doğru bir şekilde öğrenmelerinin, daha ileriki aşamalarda öğrenecekleri fen kavramlarının zihinlerinde doğru yapılanmasında son derece önemli olduğu ifade edilmiştir (Karakuş ve Us, 2013). Dolayısıyla, burada en önemli rolün bilgiyi öğrencilere aktarma ile sorumlu olan öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Programlarda yer alan kazanımların öğrencilere nasıl ve ne şekilde aktarıldığı, arzu edilen seviyede öğrencilerin bu kazanımlara sahip olup olmadığının ortaya çıkarılması hususunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gerçek sınıf veya laboratuvar ortamlarında gözlenmesi bu çalışma açısından önemli görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara ilişkin alanyazın tarandığında elde edilen bulguların genellikle öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri eşliğinde toplandıkları, gerçek sınıf veya okul ortamından araştırmacının bizzat katılarak elde ettiği verilere ilişkin bulguların rapor edilerek sunulduğu çalışmaların bir hayli az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının uygulamadaki durumunun belirlenmesi amacıyla temel kavramların bir hayli yer aldığı “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi temel alınarak bu ünitedeki kazanımların öğrencilerde ne düzeyde gerçekleştiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların program geliştirme komisyonunda yer alan uzmanlara, uygulamaların asıl mimarı olan öğretmenlere ve bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara derinlemesine bilgi sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kazanımlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeyini saptamaktır.

Problem Cümlesi

İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının Maddeyi Tanıyalım ünitesinde yer alan kazanımların öğrencilerde gerçekleşme düzeyi nedir?

Alt Problemler

İlkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Maddeyi Tanıyalım ünitesi kazanımlarını öğrencilerde gerçekleştirme düzeyini saptama amacı doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Maddeyi Tanıyalım ünitesinin kazanımlarına ulaşılma düzeyi nedir?
2. Maddeyi Tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleştirilmesinde en çok kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

3. Maddeyi Tanıyalım ünitesi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin etkililiği nasıldır?
4. Maddeyi Tanıyalım ünitesi kazanımlarını öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan araç-gereçler nelerdir?
5. Maddeyi Tanıyalım ünitesinde öğretilmesinde zorluk yaşanan kazanımlar hangileridir?
6. İlkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersinde kullanılan ders kitabının Maddeyi Tanıyalım ünitesine ilişkin etkililiği nasıldır?
7. İlkokul Dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi Maddeyi Tanıyalım Ünitesinin uygulandığı okulun bütçe durumu nasıldır?
8. Fen Bilimleri dersi Maddeyi Tanıyalım ünitesinin uygulandığı okulun sahip olduğu şartlar nasıldır?
9. Maddeyi Tanıyalım ünitesi kazanımlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı nedir?

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2016- 2017 eğitim-öğretim yılı,
2. İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Maddeyi Tanıyalım ünitesinin kazanımları,
3. Antalya ili merkez ilçelerine bağlı, Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Fen Bilimleri dersi sınav sonucuna göre orta düzey olarak belirlenen bir okulda bulunan 4.sınıf öğrencileri ile bu sınıfın sınıf öğretmeni ve okul yöneticisi,
4. On haftalık gözlem süreci ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci ve verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Maddeyi Tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışmada araştırma yöntemi olarak araştırmacının araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplayıp analiz etme (Creswell ve Clark, 2015) fırsatı sunan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi içerisinde yer alan yakınsayan desen bu araştırmanın deseni olarak kullanılmıştır. Yakınsayan desenin amacının nicel yöntemlerle nitel yöntemlerin farklılaşan ve örtüşmeyen yönlerini bir araya getirerek (Patton, 1990) araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve aynı konu üzerinde farklı, fakat

birbirini tamamlayıcı veri toplamak olduğu ifade edilmiştir (Morse, 1991'den aktaran Creswell ve Clark, 2015).

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla Antalya ili merkez ilçelerine ait 2016-2017 eğitim öğretim yılı fen bilimleri TEOG sınavı başarı ortalamaları temel alınmıştır. Araştırma kapsamında okul düzeylerinin belirlenebilmesi için okulların TEOG fen bilimleri sınav ortalamaları kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde araştırmacının kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmasına ve en uygun olanın tercih edilmesine imkân sağlayan (Balcı, 2013) amaçlı örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma grubu olarak tercih edilen ilkokul, Antalya İli merkez ilçelerinden Muratpaşa ilçesine bağlı okullar arasından seçilmiştir. Çalışma grubu 36 öğrenci (18 erkek, 18 kız), 1 sınıf öğretmeni, 1 yönetici ile oluşturulmuştur. Çalışmayı belirlenen okulda yürütmek üzere Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış olup, çalışmanın nasıl ve ne şekilde yürütüleceği hakkında gerek okul yönetimi gerekse ders öğretmeni ve öğrencileri çalışma öncesinde bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında öğrencilerin fen bilimleri dersi ünitelerin içerisinde en çok kazanıma yer verilmiş olan "Maddeyi Tanıyalım" ünitesine yönelik başarı testleri, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ilgili veri toplama araçlarının yanı sıra çalışmada yazılı dokümanlar bağlamında ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitabının "Maddeyi Tanıyalım" ünitesi veri kaynağı olarak kullanılmış ve detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Başarı Testi

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında kazanım sayısı olarak ağırlıklı olarak yer verilen "Maddeyi Tanıyalım" ünitesine ilişkin araştırmacı tarafından bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerinin kullanımı öğrencilerin mevcut bilgi, beceri ve yeterliliklerini saptamak için tercih edildiğinden (Cohen ve Swerdlik, 2013) karma araştırma yönteminin nicel boyutunda veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi tercih edilmiştir. Testin hazırlanma sürecinde bir belirtke tablosu oluşturulmuştur ve testin kapsam geçerliliği için alan uzmanı ve program geliştirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Testlerin güvenilirliğini ortaya çıkarmakta farklı yöntemler kullanılmasına rağmen bir testin güvenilirliğinin kestirilmesi için test içerisinde yer alan soruların birbirleri ile ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koymada Kuder-Richardson (KR-20) formülü kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013). Yapılan analiz sonucunda KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.65 olarak tespit edilmiştir. Temel veya genel araştırma amaçlarının ölçüm güvenilirlik katsayılarının en az 0.80 veya yukarısı olması gerektiğinden (Bademci, 2010) testin 4 maddesi revize edilerek tekrar 95 öğrenciye pilot

uygulama yapılmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan test maddelerinin güçlük indekslerinin 0.30 ve 0.70; ayırt edicilik indekslerinin ise 0.30 üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. İkinci deneme uygulaması sonucunda testin KR 20 güvenirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Bu aşamadan sonra testin asıl gruba uygulanmasına karar verilmiştir.

Gözlem formu

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda 36 öğrenci ve sınıf öğretmeni kendi sınıflarında 10 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Bir veri toplama aracı olarak, olayların gerçekte nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgiler elde etmek (Çepni, 2007) ve gerçekleşen olayı ayrıntılı betimlemek için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gözlem tekniğinden faydalanabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda eğitim programının hedef, girdi, süreç ve değerlendirme aşamalarından süreç aşaması göz önüne alınarak bu aşamanın alt alanlarıyla ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışlarının belirlendiği bir gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem formu sınıfın fiziksel ortamı, sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen iletişimi, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan araç-gereç ve materyaller, ölçme ve değerlendirme olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Elde edilen gözlem formu gerek Fen eğitimi alanında gerekse program geliştirme alanındaki uzmanların görüşüne başvurularak ve alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda revize edilerek yapılandırılmıştır.

Görüşme Formu

Öğrenme-öğretme sürecinde kazanımların gerçekleşmesine yönelik etkili uygulama uygulanıp uygulanmama noktasında hem sınıf öğretmeni hem de okul yöneticisi ile görüşmeler yapılması amacıyla görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme, bireylerin verilerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olduğu için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmanın nitel boyutunda kullanımı tercih edilmiştir. Görüşme formunda yer alması gereken sorular oluşturulduktan sonra form kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan görüşme soruları sınıf öğretmeni için on soru, okul yöneticisi için altı sorudan oluşmaktadır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin güvenirlik analizi için ise gözlem sürecinde olduğu gibi Kappa analizi uygulama aşamaları dikkate alınmıştır. Yapılan Kappa analizi sonucunda kodlayıcılar arası uyumun kappa katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen değer sonucunda kodlayıcılar arasında iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden gerekli izinler alındıktan sonra geliştirilen başarı testi ünite işlenmeden önce ve ünite işlendikten sonra 36 kişiden oluşan aynı gruba 8 hafta arayla araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin uygulanma sürecinde program içerisinde yer alan öğretmen ve öğrenci davranışlarının gerçekleşme düzeyini saptamak için sınıf ortamı okul yönetiminin bilgisi dâhilinde her hafta kamera kaydına alınmıştır. Kamera kaydının yanı sıra gerek öğretmen gerekse öğrenci davranışları araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formuna kodlanmıştır. Bu form oluşturulurken eğitim programının hedef, girdi, süreç ve değerlendirme aşamalarından süreç aşaması göz önüne alınarak bu aşamanın alt alanlarıyla ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışlarının belirlendiği uzman görüşleri doğrultusunda revize edilerek oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Gözlem sürecine ait veriler toplamda (10 hafta x 3 saat) 30 saatten oluşan ilgili sınıfın gözlenmesiyle elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada geliştirilen başarı testinin maddelerinin doğru cevaplandırılma yüzdeleri hesaplanmıştır. Kazanımların öğrencilerde istenen düzeyde gerçekleşebilmesi o kazanımı ölçmek için hazırlanan test maddesinin sınıfın %75'i tarafından doğru cevaplanması gerektiğinden (Turgut ve Baykul, 2013) kazanımların gerçekleşme düzeyi olarak ölçüt 0.75 olarak kabul edilmiştir. Her bir maddeye ilişkin ünite öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testinin analizinde ilişkili Örneklemeler için T- Testi analizi kullanılmıştır. İlişkili Örneklemeler için T- Testinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkene ait puanların en az aralık ölçeğinde olması ve ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal bir dağılım göstermesi gerektiği ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

Kamera kaydına alınan sınıf ortamının gözlenmesi sürecinde ve görüşme yoluyla farklı paydaşlardan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz süreci uygulanmıştır. İlk aşamada gözlem ve görüşme kayıtları transkript edilerek kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Daha sonra verilerin güvenilirliğini teyit etmek için rastgele seçilen bir gözlem kaydı ve bir görüşme kaydı iki bağımsız araştırmacı tarafından daha kodlanmıştır. Kappa analizi sonucu ortaya çıkan kodların iyi düzeyde tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Kodlayıcıların arasındaki uzlaşma sonucunda elde edilen tüm kayıtlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Ortaya çıkan kodlar temalar altında sınıflandırılmış olup bulgular kısmında alıntılar ile birleştirilerek sunulmuştur. İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi kitabı ve öğretim programının incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek için elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyine İlişkin Bulgular

Maddeyi Tanıyalım ünitesinin kazanımlarına ulaşılma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Maddeyi Tanıyalım Ünitesinin Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyine İlişkin Bulgular

3. Ünite	Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımları	Öntest	Sontest
Maddeyi Tanıyalım	1. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.	0.76	0.80
	2. Maddenin hâllerini bilir ve aynı maddenin farklı hâllerine örnekler verir.	0.51	0.76
	3. Maddelerin hâllerine ait temel özellikleri karşılaştırır.	0.63	0.75
	4. Farklı maddelerin kütle ve hacimlerini ölçerek karşılaştırır.	0.47	0.68
	5. Ölçülebilir özelliklerini kullanarak maddeyi tanımlar.	0.44	0.76
	6. Maddelerin ısı etkisiyle hal değiştirebileceğine yönelik deney yapar ve sonuçları yorumlar.	0.36	0.51
	7. Madde ve cisim tanımlayarak aralarındaki farkları açıklar.	0.62	0.79
	8. Günlük yaşamında sıklıkla kullandığı maddeleri saf madde ve karışım şeklinde sınıflandırır ve aralarındaki farkları açıklar.	0.65	0.72
	9. Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrıştırılmasında kullanılacak yöntemlere karar verir ve test eder.	0.32	0.52
	10. Karışımları ayırmayı, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımını bakımından tartışır.	0.82	0.82

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Maddeyi Tanıyalım ünitesinde yer alan kazanımlara bakıldığında grubun öntest sonuçlarına göre öğretim süreci başında 1.ve 10. kazanımların 0.75 ve üzeri düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim süreci sonunda ise 1, 2, 3, 5, 7 ve 10. Kazanımların p değerlerinin 0.75 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ancak, öğrencilerin 4, 6, 8 ve 9. kazanımlara yönelik p değerlerinde ünite öncesine nazaran anlamlı bir artış olduğu görülmesine rağmen bu kazanımların öğretim süreci sonunda p değerlerinin 0.75 düzeyinin altında kaldığı görülmektedir. “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kazanımlarına yönelik öğrencilerin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular sonucunda Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Başarı	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	36	11.22	3.40	35	-5.93	.000
Sontest	36	14.27	3.40			

Yapılan analiz sonuçlarında, öğrencilerde fen bilimleri dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesine ilişkin hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyinde yürütülen öğrenme-öğretme

süreci sonunda anlamlı bir artış olduğu görülmüştür, $t(35) = -5,93$, $p < .01$. Öğrencilerin “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi öncesi başarı testi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 11,22$ iken, ünite işlendikten sonra $\bar{X} = 14,27$ ’e yükselmiştir. Elde edilen bu sonucun, “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi içerisindeki uygulamaların öğrencilerde hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.2. Maddeyi Tanıyalım Ünitesini Öğrenme- Öğretme Sürecinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Fen bilimleri dersi öğretim programını incelediğimizde “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde yer alan kazanımları sağlamaya yönelik kullanılması istenen öğretim yöntem ve tekniklerinin problem çözme, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda düz anlatım, tümevarım, tümdengelim, soru-cevap tekniği, deney, örnek olay ve gösteriyi kullandığı ifade edilmiştir. Gözlem sonuçlarına baktığımızda ise öğretmenin düz anlatım, not alma, deney, gösteri ve soru-cevap tekniklerini kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

“...Maddeyi Tanıyalım ünitesinde en çok anlatım, tümevarım, tümdengelim, soru yanıt, deney, örnek olay, gösteri öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlandım...”

3.3. Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmen Etkililiğine İlişkin Bulgular

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenin etkililiğine ilişkin elde edilen gözlem kayıtlarının analizi sonucunda; güdüleme, günlük hayattan örnekler verme, bir önceki kazanıma ilişkin tekrar yapma, konuya ilişkin dönütte bulunma, zamanı etkili kullanma ve öğrencilerin dikkatini çekme öğretmen etkililiği hususunda güçlü yönleri olarak gözlenmiştir. Sınıf kontrolünü sağlayamama, etkinliklerde teknolojik donanımdan faydalanmama (akıllı tahta, laboratuvar) gibi öğretmenin etkililiği bakımından zayıf yönleri olarak görülmüştür.

3.4. Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarını Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Maddeyi Tanıyalım ünitesi kazanımlarını öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan araç-gereçlere ilişkin bulgulara baktığımızda fen bilimleri dersi öğretim programında “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde tavsiye edilen araç-gereç ve materyallerin; kolay ulaşılabilen, kullanımı kolay, güvenlik açısından risk oluşturmayan araç-gereç ve malzeme, okulun teknolojik donanımı ve laboratuvar olduğu görülmektedir. Öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda kullanılan araç-gereç ve materyallerin bilgisayar, internet ve laboratuvar olduğu ifade edilmiştir. Gözlem

sonuçlarında öğretmenin ders kitabı, tahta, tablo, piknik tüpü, tava, süzgeç vs. kullandığı gözlenmiştir.

3.5. Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarını Öğrenme-Öğretme Aşamasında Öğretilmesinde Zorluk Yaşanan Kazanımlara İlişkin Bulgular

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde öğretilmesinde zorluk yaşanan kazanımlara ilişkin öğretmenle görüşme sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin kazanımları elde etmesinde herhangi bir güçlük yaşanmadığı ifade edilmiştir. Gözlem kayıtlarına baktığımızda ise “Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrıştırılmasında kullanılabilir yöntemlere karar verir ve test eder.” ve “Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik deney yapar ve sonuçları yorumlar.” kazanımlarının öğrenme aşamasında öğrencilerde güçlük yaşandığı gözlenmiştir. Öğretmenin ise kazanımlara ilişkin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

“...Maddeyi Tanıyalım ünitesinde öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği bir kazanım yoktur. Bunu ben kendi öğrencilerim açısından söyleyebilirim...”

3.6. Maddeyi Tanıyalım Ünitesinde Yer Alan Kazanımları Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Fen Bilimleri ders kitabının “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine baktığımızda kitabın güçlü yönlerinden bahsedilmezken zayıf yönleri olarak çok fazla kavrama yer verilmesi, ek kaynağa ihtiyaç duyulması, üniteyle ilgili bilgi yetersizliği, deney azlığı, örnek sayısının yetersiz olması, maddenin 4. hâli olan plazmaya yer verilmemesi ele alınmıştır. Doküman analizi sonucuna baktığımızda ise kitabın ön bilgilere yer vermesi, görsellerin ilgi çekici olması, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygunluğu, gerçekçi bir anlatım seçilmesi, değerlendirmede farklı soru türü kullanılması, etkili ve sade bir dil kullanılması ve yapılandırıcı yaklaşıma uygun olması kitabın güçlü yönleri olarak ele alınmıştır. Örnek sayısının yetersiz olması, maddenin 4. hâli olan plazmaya yer verilmemesi ve ek kaynağa ihtiyaç duyulması ise kitabın zayıf yönleri olarak ele alınmıştır.

Öğretmenin kullanılan ders kitabına ilişkin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

“...Maddeyi Tanıyalım ünitesi çok basit düzeyde ele alınmış. Ders kitabında ünite bölümlerinin sonunda değerlendirme soruları mevcut. Ünite sonuna sadece değerlendirme sorularını almış. Bölüm bölüm olsa her konunun sonunda verilirse öğrenme daha kalıcı olacaktır. “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kavramlar çok fazla olduğu için ağır bir ünite. Bu sebeple çocuklar açısından daha fazla örneklere yer verilebilir.

3.7. Fen Bilimleri Dersi Maddeyi Tanıyalım Ünitesinin Uygulandığı Okulun Bütçesine İlişkin Bulgular

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin uygulandığı okula ayrılan okulun bütçesinin fen laboratuvarındaki ihtiyaç olan malzemeleri alma konusunda yeterli olduğu, bazı araçların (mikroskop vs.) temin etmenin zor olduğu ve okuldaki fen laboratuvarının işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticisinin okulun bütçesine ilişkin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

“...Kullandıkça biten malzemeler oluyor. Onlar bittiği zaman alabileceklerimizi kendimiz alıyoruz. O konuda bir sıkıntımız yok. Çünkü tüketilen malzemeler çok pahalı değil o yüzden bulunabiliyor her türlü yerde. Ama malzeme yani araç temini konusunda tüketilen malzeme değil de araç temini konusunda mesela mikroskobun kırılması veya bozulması durumunda temin etmemiz biraz zor oluyor. Ciddi bir gideri var. Genel anlamda bütçe yetiyor. Laboratuvarı işletebiliyoruz...”

3.8. Fen Bilimleri Dersi Maddeyi Tanıyalım Ünitesinin Uygulandığı Okulun Sahip Olduğu Şartlara İlişkin Bulgular

Fen bilimleri dersi Maddeyi Tanıyalım ünitesinin uygulandığı okulun sahip olduğu şartlara baktığımızda; malzeme ve materyal odasının bulunduğu, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu, fen laboratuvarının uygulanacak etkinlikler için elverişli olduğu, okulun kablosuz internet erişimine açık olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticisinin okulun sahip olduğu şartlar ve öğrenci düzeyine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Bir fen laboratuvarımız var. Fen laboratuvarının kendine ait malzeme odası var. Birçok malzememiz orada var kullanılabilir malzemeler deneylerde özellikle...”

“...Fen dersi için bu sene için özellikle sonuçlar gayet iyi. Öğretmenlerden dönütler geliyor. Laboratuvarla ilgili şu anda yeterli olduğunu söylüyorlar. Tabi birkaç malzeme daha olsa çok daha güzel olacağını söylüyorlar ama şimdi onları temin etmek biraz zor. Laboratuvarı aktif olarak kullanıyorlar. Laboratuvarı özellikle Fen öğretmenleri kullanıyorlar. Sınıf öğretmenleri branşlarından dolayı çok bilmedikleri şeyler de var. O yüzden Fen Bilgisi daha ağırlıkta kullanıyor.”

3.9. Fen Bilimleri Dersi Maddeyi Tanıyalım Ünitesine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Öğretim programının incelenmesi ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim programında puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, portfolyo, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, proje, performans değerlendirme, öz-akran-grup değerlendirme, kavram haritası tekniklerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Sınıf öğretmenin görüşleri sonucunda ise soru-cevap, açık uçlu sorular,

yazılı sınav, çoktan seçmeli, boşluk doldurma tekniklerinin uygulandığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenin ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...İlkokul 4.sınıf fen bilimleri dersinde en çok soru-cevap, açık uçlu sorular, yazılı sınav, test sınavı, doldurmalı testleri ölçme ve değerlendirmede kullanıyorum. Her bir öğrencinin neyi ne kadar anlayıp anlamadığını bu tekniklerle daha kolay anlayabiliyorum...”

TARTIŞMAVE SONUÇ

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesine ilişkin kazanımlar kapsamında yapılan öntest ve sontest sınavlarının analizi sonucunda öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, ünite kazanımlarının etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılmış şeklinde yorumlanabilir, ancak ayrıntılı bir analize gidince üniteye yer alan kazanımlarının öğrencilerin büyük çoğunluğuna istenilen düzeyde kazandırmada etkili olmadığı ve dört kazanımda, 75 kazanım gerçekleşme oranının altında kaldığı görülmüştür. Özellikle öğretmenin laboratuvar ve teknolojik donanımlardan yararlanmadan kalabalık bir sınıf içerisinde bu süreci yürütmeye çalışması ortaya çıkan bu durumun en önemli nedenleri olarak gösterilebilir.

İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi öğrenme-öğretme süreci öğretim yöntem ve teknikleri açısından ele alındığında farklı kaynaklardan elde edilen bulguların paralellik göstermediği görülmüştür. Fen bilimleri dersi öğretim programında proje, argümantasyon, işbirlikli öğrenme ve problem çözme yönteminden yararlanılması gerektiği önerilirken (MEB, 2013), öğretmenin daha çok düz anlatım, deney, gösteri, not alma ve soru- cevap tekniklerini kullandığı gözlenmiştir. Problem çözme, işbirlikli öğrenme, proje yöntem ve tekniklerinin öğrenme sürecinde geleneksel öğrenme yöntemlerine nazaran öğrencilerde daha olumlu ve etkili sonuçlar alınmasına kaynaklık sağladığı farklı araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Kargın ve Özkan, 2013; Kıncal, Ergül ve Timur, 2007).

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin uygulanma sürecinde öğretmen etkililiği güçlü ve zayıf yönler açısından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde değerlendirildiğinde öğretmenin öğrencilerle ilgilenme noktasında özenle hareket ettiği ancak sınıf yönetimi ve teknolojik donanımı kullanma bakımından yetersiz kaldığı söylenebilir. Teknolojinin ve akıllı tahta kullanımının öğrencilerin fen bilimleri dersine olan motivasyonunu arttırdığı ve öğrenme ürünlerinde daha kalıcı bir etki bıraktığı birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur (Erduran ve Tataroğlu, 2009; Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2011; Gülcü, 2014; Gündoğdu, 2014).

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesi öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyaller incelendiğinde öğretim programı, görüşme ve gözlem sonuçlarından elde edilmiş

olan bulguların birbirini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programına baktığımızda; kolay ulaşılabilen, maliyeti düşük, güvenlik açısından risk oluşturmayan araç, gereç ve malzeme, okulun teknolojik donanımı ve laboratuvarından faydalanılması gerektiği önerilmiştir (MEB, 2013). Sınıf öğretmeni ve okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler ve gözlem sonucunda ortaya çıkan durumlar Maddeyi Tanıyalım ünitesine ilişkin okulun yeterli seviyede araç-gereç envanterine sahip olduğunu ama buna rağmen öğretmen tarafından yapılan uygulamaların sınıf ortamında gerçekleştirdiğini ve öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğrencide deney ortamını gerekli kılan kazanımların oluşma sürecini engellediğini ve bunun yanı sıra tehlikeli durumların yaşanma ihtimalinin olduğu söylenebilir. Erken yaşta eğitim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaparak-yaşayarak ve oyun temelli etkinlikler ile kalıcı öğrenmeye sahip olduğu birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur (Kazu ve Yeşilyurt, 2008; Kaya ve Elgün, 2013; Özenç ve Özmen, 2014).

“Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde yer alan öğretilmesinde zorluk yaşanan kazanımlara ilişkin başarı testinden elde edilen bulgulara bakıldığında bazı kazanımların öğrencilerin çoğunda gerçekleşmediği görülmüştür. Öğretmen açısından ele alındığında gerçekleşemeyen kazanımların öğrencilerde gerçekleşebilmesi için öğrencinin karar verebilecek, uygulayabilecek ve uygulamalarını değerlendirebilecek şekilde bir sınıf ortamı oluşturması (Açıkgöz, 2003) gerekmektedir. Ancak sınıfın kalabalık olması ve bireysel olarak öğretmenin 40 dakikalık bir ders saati içerisinde tüm öğrencilerle ilgilenmesi mümkün olmadığı için gözlenmiştir. Dolayısıyla birebir süreci görme imkânı olan öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin sınıfın geri kalanından yüksek olması sınıf çoğunluğunun bu kazanımlara ulaşamamasının bir gerekçesi olarak gösterilebilir. Öğrenci açısından ele alındığında öğrencilerin öğretmenin derse hazırlıklı gelmeleri doğrultusunda yaptığı yönlendirmelere uymadıkları, dersin işleniş sırasında ders dışı durumlarla ilgilendikleri (sohbet etmek, oyun oynamak, arkadaşları ile şakalaşmak) ve sınıf çoğunluğunun iki kazanıma ilişkin yeterli katılımı göstermediği gözlenmiştir.

İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi kitabı “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi bağlamında güçlü ve zayıf yönleri açısından incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hem doküman analizi hem de sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bağlamında kitabın maddeyi tanıyalım ünitesi bağlamında öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ve ilgi çekici görsellere yer vererek erken yaştaki öğrenci grubuna hem içerik hem uygunluk açısından hazırlandığı söylenebilir. Ancak, kitabın ilgili ünite bağlamında vermiş olduğu konu örneklerinin ve deney sayılarının yetersiz olmasının öğretmene ve öğrenciye yardımcı olacak ek kaynağa ve kılavuz kitaba ihtiyaç duyulmasına neden olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum, Karamustafaoğlu, Salar ve Celep (2015) tarafından yapılan ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi kitabına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmanın sonuçları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler sonucunda programın uygulandığı okulun bütçesinin ve yardımcı kaynaklarının yeterli olduğu ancak fiyatı çok yüksek olan ürünlerin (mikroskop vs.) tedarik edilmesi hususunda sıkıntılar yaşandığı dile getirilmiştir. Genel olarak ilköğretim kurumlarının bütçe ile ilişkisi bağlamında çalışmalar incelendiğinde okul yönetimlerinin bu hususta çok problem yaşadıkları, gerekli malzemelerin tedarikinde sıkıntılar olduğu ve alınması gereken birçok hizmetin velilerden karşılandığı dolayısıyla bunun da problemlere yol açtığı ifade edilmektedir (Gümüseli, 2009; Korkmaz, 2005; Erdem, 2007).

Okul yöneticisi ile okulun sahip olduğu şartlara ilişkin yapılan görüşmeden elde edilen verilere bakıldığında okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu, fen laboratuvarının uygulanacak etkinlikler için elverişli olduğu, malzeme ve materyal odasının bulunduğu ve okulun kablosuz internet erişimine açık olduğu ifade edilmiştir. Okulun alt yapısının ve binaların fiziksel ortamlarının iyileştirilmesinin okullardaki eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için son derece önemli olduğu ifade edilmektedir (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013). Okulun çevresinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân tanıyacak alanların olmaması ve bu tür alanların oluşturulmasının okul yönetiminin sahip olduğu bütçeyi aşacağı düşünüldüğünden bu durumun öğrenciler ve öğretmenler için bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Dolayısıyla okullardan beklenen başarıların üst seviyede yer alması, TIMSS, PISA gibi uluslararası alanda yapılan araştırmalarda boy gösterebilmesi için öncelikle okulların fiziki yapılarının ve alt yapılarının önemle ve özenle öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uygun şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilebilir.

Fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların ölçme ve değerlendirme noktasında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme tekniklerine bakıldığında öğretim programının incelenmesi sonucunda süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının ele alındığı görülmüştür. Sınıf öğretmenin ise Maddeyi Tanıyalım ünitesi bağlamında daha çok sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsediği ifade edilebilir. Elde edilen bu sonuç daha önce bu alanda Acat ve Demir (2007), Erdemir (2007), Okur ve Azar (2011), Parmaksız (2004)'ün sonuçları ile öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından benzerlikler taşımaktadır. Öğretmenlerin hem bu çalışmada hem de daha önceki çalışmalarda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden faydalanmamaları ve geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmelerinin sebepleri arasında bu konudaki bilgi ve uygulama eksikliği gösterilebilir. Programda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakıldığında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Buradan hareketle, ölçme ve değerlendirme açısından programın uygulanma aşamasında sıkıntılar yaşandığı, programın hedeflerine ve

kazanımlarına uygun bir değerlendirme sürecinin gerçekleşmediği ve düzenli bir öğrenci gelişiminin izlenmediği sonucuna varılabilir.

Öneriler

Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular sonucunda ileriki araştırma ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

* Fen bilimleri dersinin içeriği yeniden düzenlenerek çok kavram öğretmekten ziyade daha az kavramı daha etkili bir şekilde öğretme temel alınabilir.

* Hazırlanan programa ilişkin kazanımlar belirlenirken eğitimin paydaşları arasında yer alan öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticileri ve müfettişlerden görüşler alınabilir.

* Bölgenin bulunduğu yerin sosyoekonomik düzeyi, kültürel yapısı, iklim şartları temele alınarak bölgesel düzeyde program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

* Hem öğrencilerin bireysel farklılıkları hem de bölgesel farklılıklar programın uygulanmasında dikkate alınmalı ve toplumsal farklılıklar vs. programa yansıtılabilir.

* Okullar, fen bilimleri dersi için gerekli olan her türlü araç-gereç, materyal ve teknolojiyle donatılmalı ve öğretmenler de bu araç-gereç, materyal ve teknolojiyi kullanmaları için teşvik edilebilir.

* İlköğretim öğrencilerinin gelişimleri dikkate alındığında fende yer alan soyut kavramların somutlaştırılması için yapılan etkinlikler, laboratuvar ve akıllı tahtanın kullanımı yaygınlaştırılabilir.

* Yapılan bu çalışma 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve "Maddeyi Tanıyalım" ünitesiyle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle farklı bir çalışma üst sınıflarla, farklı bir ünite veya ünitelerle yapılabilir.

*Yapılan bu çalışma sadece Antalya ilini kapsamaktadır. Daha sonra yapılacak benzer çalışmalarda daha da geniş evren ve örneklem seçilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Demir, E. (2007-). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bademci, V. (2007). *Ölçme ve araştırma yöntem biliminde paradigma değişikliği: Testler güvenilir değildir*. Ankara: Yenyap Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başibeyaz, İ. (2016). Üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bayrak, B., & Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Bayram, H., Patlı, H., & Savcı, H. (1998). Öğrenme halkası modeli ve lise -1 öğrencilerinin mantıksal düşünme yetenekleri ile kimya dersine karşı olan tutumları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 21-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş., & Atar, Y.A. (2014b). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu 4. sınıflar*. MEB-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme: Testlere ve ölçmeye giriş*. (Çev. Ed. E. Tavşancıl). Ankara: Nobel Akademi.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2011). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S., & Çil E. (2016). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 271-286.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması: Kahramanmaraş örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Erduran, A., & Tataroğlu, B. (2009). Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, Ankara.
- Eş, H. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrenci kazanımları ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eş, H., & Sarıkaya, M. (2010). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-journal of New World Sciences Academi Education Sciences*, 6(1), 32-45.
- Gülcü, İ. (2014). Etkileşimli tahta kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bilişim Konferansı*, 05-07 Şubat 2014, Mersin.
- Gümüşeli, A. İ. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 3(7), 249 - 256.
- Gündoğdu, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 392-401.
- Güneş, M. H., & Karasah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 122-136.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Harlen, W., & Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools* (4th ed.). London: David Fulton Publishers Ltd.

- Karakuş, M., & Us, F.M. (2013). İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji programından yansımalar: Adana ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 197-222.
- Karamustafaoğlu, S., Salar, U., & Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118.
- Kargın, K. E., & Özkan, M. (2013). Problem çözmeyle öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 497-513.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökull öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kazu, H., & Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 429-434.
- Küçükylmaz, E. A. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Şengül S. Anagün, Nil Duban (Editörler). *Fen bilimleri öğretimi* (s.59-86). Anı Yayıncılık: Ankara.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları Fen Bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Okur, M., & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme Tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400
- Özcan, S. (2003). İlköğretim fen bilgisi programının değerlendirilmesi: Uşak il örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özenç, E. G., & Özmen, Z. H. (2014). Akıllı tahta ile ilenen fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182, 137-152.
- Parmaksız, R. (2004). *Aktif öğrenme ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.
- Turgut, M.F., & Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO (2010). Current challenges in basic science education. Unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191425e.pdf adresinden 11 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, K. F., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2011). Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.