

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

Google Scholar

Scientific Indexing Services

COSMOS IF

CiteFactor

i2or

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Academic Keys

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

DRJI

Türk Eğitim İndeksi

Dergi İletişim Bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin Sahibi

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Posta Adresi:

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2019 – Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayımlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Dr. Öznur Ataş Akdemir - Fırat Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Dr. Mevsim Zengin –Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Dr. Durdağı Akan

Türkçe Eğitimi

Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Oktay Yağız

Yayın Kurulu

- Dr. Çiler Hatipoğlu – ODTÜ
- Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi
- Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi
- Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Dr. İlknur Savaşkan - Uludağ Üniversitesi
- Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Dr. Selami Aydın - İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Dr. şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Dr. şükrü Ada – Uludağ Üniversitesi
- Dr. Turgay Han - Ordu Üniversitesi
- Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

- Dr. Ayten Düzkanar – Anadolu Üniversitesi
- Dr. Bayram Özer – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Dr. Belkıs Tekmen – Başkent Üniversitesi
- Dr. Ebru Deretarla Gül – Çukurova Üniversitesi
- Dr. Emine Önder – Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Fatih Şahin – Gazi Üniversitesi
- Dr. Funda Dağ – Kocaeli Üniversitesi
- Dr. İnci Öztürk – Ankara Üniversitesi
- Dr. İrfan Polat – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Dr. Kısmet Deliveli – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Mahmut Polatcan – Karabük Üniversitesi
- Dr. Mehmet Akkaya – Dokuz Eylül Üniversitesi
- Dr. Metehan Kutlu – Hakkâri Üniversitesi
- Dr. Mevsim Zengin – Milli Eğitim Bakanlığı
- Dr. Mine Kızır – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Şenay Özen Altinkaynak – Kafkas Üniversitesi
- Dr. Vildan Donmuş Kaya – Fırat Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 3, Sayı: 2, Yıl: 2019

İçindekiler	Sayfa
Editör'den.....	I

Makaleler

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri <i>Mehrdad Azimi & Durdağı Akan</i>	126-138
--	---------

Yükseköğretimde Kahoot Kullanmak Ya Da Kullanmamak: Öğretmen Adaylarının Kahoot'la Öğretime Yönelik Görüşleri <i>Murat Polat</i>	139-157
--	---------

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Evgin Çay & Emine Eratay</i>	158-184
---	---------

Ezop Masallarının Dinleme Becerisine Etkisi <i>Ayşe Bilgiç Yıldız & Behsat Savaş</i>	185-208
---	---------

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıylâ okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri* Job Satisfaction Levels of The Teachers

Mehrdad AZİMİ¹

Durdağı AKAN²

Alıntılama: Azimi, M. & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 126-138.

Geliş tarihi:
29.04.2019

Kabul tarihi:
26.07.2019

© UEAD 2019
Tüm hakları saklıdır.

Received:
29.04.2019

Accepted:
26.07.2019

© UEAD 2019
All rights reserved.

Özet: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu öğretmen algılarına göre belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçesinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 722 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyan analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri “kısmen iyi doyumlu” olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve hizmet yıl değişkenlerine göre iş doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, çalıştıkları okul ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, okul, iş doyumu

Abstract: The aim of this study is to examine the job satisfaction according to teachers' perceptions. A survey model was used. Target population of the study is composed of 722 teachers who work in primary schools, secondary schools and high schools in Yakutiye, Palandöken and Aziziye districts of Erzurum province in the 2017-2018 academic year. In research job satisfaction scale was used. When the data were analyzed, standard deviation, arithmetic mean, frequency and percentage were used. In addition, t-test and ANOVA were used for parametric tests. Job satisfaction levels of the teachers were found partly- satisfaction. Another finding obtained from the study is that According to teachers' views on the job satisfaction according to teachers' there was not differ statistically significant according to gender, the marital status and age variables. There was a statistically significant difference according to the teachers' educational status and school variable that they work.

Key Words: Teacher, schools, job satisfaction

* Bu makale doktora tez çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

¹ Atatürk Üniversitesi, mehrdad.azimi.1968@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-6700-4415

²Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi, durdagiakan@atauni.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-5397-8470

Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyleri

1. Giriş

Örgütler amaçlarına göre yapılırlar ve yapmış oldukları işle varlıklarını sürdürürler. Bireyler yapılan bu işin önemli bir parçasını oluşturur. Yapılan işin işgörenler tarafından istekli veya isteksizliği ise daha çok işgörenlerin iş doyumuna bağlı olmaktadır.

Örgütsel davranış açısından en önemli tutumlardan biri bireyin işine karşı geliştirdiği tutumlara genellikle iş doymu denmektedir (Özkalp, 2001). İş doymu kavramı yaygın biçimde çalışma psikolojisi alanında kullanılmış olup güdülenme, üretkenlik, işe gecikme, işe devamsızlık, iş kazaları, genel yaşam doymu ve psikolojik sağlıkla yakından ilişkilidir (Dikmen, 1995). Sağlık insanın genel fiziksel durumu için ne derecede önemli ise, iş doymu da çalışanın genel durumu açısından önemlidir. İş doyumunun tıpkı sağlık gibi önem, tanı ve tedavi arz eden yönleri vardır (Sevimli ve İşcan, 2005).

Çalışanların motivasyonunu ve verimliliğini arttırmak onların yapmış oldukları işten tatmin oluşları ve mutlu oluşları ile alakalı bir durumdur (Hackman ve Oldham, 1975). Çalışanların, çalışma ortamında oluşan çeşitli durumlara karşı yansıtılmış oldukları duygular ya da göstermiş oldukları tepkiler onların iş doyumlarını gösterir (Akyol, 2014). İş doymu çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Çalışanların birlikte çalışmaktan memnun olduğu iş arkadaşları, elde edilen maddi çıkar, hizmet, ürün ve eser ortaya çıkarmanın vermiş olduğu mutluluktur (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). İş doymu örgüt çalışanlarının işlerine karşı gösterdikleri içsel bir tepkiyi yansıtmaktadır. İş doymu iş ortamına karşı duygusal bir tepki olduğundan görülmez, ancak anlaşılır. İş doymu genellikle beklentileri karşılama durumuna göre değerlendirilmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Sonuçta iş doymu çalışanları yapmış oldukları işten haz alma ve mutlu olma durumudur. İş doymu yüksek olan çalışanların haliyle moral ve motivasyonları da yüksek olması beklenir.

İş doymu ücretten, sosyal çalışma koşullarından, güvenlikten, denetimden, işten ve gelişme olanaklarından duyulan doym olmak üzere farklı biçimlerde incelenmektedir (Eğinli, 2009). İş doyumunun davranışsal ve yönetsel pek çok sonuçları vardır. Çağdaş yönetim anlayışının önemli faktörlerinden olup, ahlaki gereklilik ve sosyal bir sorumluluktur. İnsanlar için çalışmak önemli bir ihtiyaçtır. Birey yaşamının önemli bir bölümünü iş yerinde geçiriyorsa, yöneticiler çalışma ortamını sıkıntısız hale getirerek ödüllendirme politikaları sergilemelidirler (Sevimli ve İşcan, 2005).

Eğitim kurumlarının ayakta kalabilmeleri sahip oldukları kaynakları verimli ve etkili kullanabilmelerine bağlıdır. Okulların başarısını etkileyen en önemli unsurların başında öğretmenlerin verimi ve performansı gelmektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009; Akşit Aşık, 2010; Dikmen, 1995). Öğretmenler ülkeyi daha ileri düzeye taşıyacak bireyler yetiştiren ve toplumun geleceğini inşa eden kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlere önemli ve büyük görevler düşmektedir. Etkili, verimli ve etkin öğretmenlerin performansı ile okullarda arzu edilen nitelik ve kalitede eğitim sunulabilmektedir. Öğretmenlerin verimli olabilmeleri ise güdülenmeleri ve iş

doyumlarının sağlanması ise mümkün olmaktadır. Doyum sağlamış ve güdülenmiş öğretmenler eğitimin niteliğini ve kalitesini arttıracaktır (Yılmaz, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin iş doyumuna ulaşabilmeleri için ihtiyaç duyulan şartların oluşturulması gereklilik arz eden bir durumdur (Kumaş ve Deniz, 2010).

Bir örgütte çalışanlar arasındaki iş doyumunun düşüklüğü o örgütteki işleyişin bozulduğunun en önemli göstergesidir. Modern yönetim anlayışı, öğretmenler işlerinde maddi ve manevi doyuma ulaştıkları sürece etkin ve verimli çalışabilecekleri belirtilmektedir (Kösel, 2015). Aziri (2011) öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda belirlenmiş hedefler doğrultusunda katkılarını arttıran, iş memnuniyetini sağlayan çevresel, fizyolojik ve psikolojik durumların birleşimini iş doyumunu olarak tanımlamaktadır. Okul yaşamında istediği işe sahip olan, ihtiyaçlarını karşılayacak ücret alan, dilediği yaşam kalitesini mümkün olduğunca yakalayan bir öğretmenin iş doyumunu sağlayacağı söylenebilir. Bunun tersi durumunda ise öğretmen, genel olarak hayatında bir doyumsuzluk yaşayacaktır (Surada, 2015).

Literatür incelendiğinde, iş doyumunu üzerine son yıllarda pekçok araştırma yapıldığı ve yapılan bu araştırmaların daha çok eğitim kurumları dışındaki çalışanlar üzerinde yoğunluk kazandığı gözlenmektedir (Tekin, 2018; Akarsu, 2016; Gizem, 2016; Küçük, 2104; Çevik ve Korkmaz, 2014; Eğinli, 2009; Yelboğa, 2007; Keser, 2006). Eğitim kurumları üzerinde yapılacak çalışmaların bu kurumların işleyişine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili doyum ya da doyumsuzlukları, okulun işleyişini önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmalar, farklı bağlamlarda ve zamanlarda yapıldığında çok boyutlu açıklamalar sunabilmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı yürütülen akademik uygulamalara destek olabilmektir. Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek düzeyde olması, akademik başarı ve verimlilik açısından gerekli olması, elde edilecek sonuçların okullarda yapılacak iyileştirmeler açısından faydalı olacaktır. Bu araştırmanın okulların her üç kademesinde de yapılmış olması ve büyük bir örneklem kitlesine uygulanmış olması araştırmayı önemli kılan önemli nedenler arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılama düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin medeni duruma göre iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri

5. Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin eğitim duruma göre iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin çalıştıkları okul değişkenine göre iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Araştırma Yöntemi

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Genel olarak tarama modeli bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada olduğu gibi hedef grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denilmektedir (Eroğlu, 2009; Büyükköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı; Erzurum ili merkezinde yer alan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 722 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için okul örgütleri ve öğretmenler için geliştirilen “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. İş Doyum Ölçeği Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş, Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş olan İş Tanımlama Ölçeğinin bir alt ölçeğidir. Bireyin işle ilgili değerlendirmesini ölçmede kullanılan İş Doyum Ölçeği, 14 maddeden oluşmakta ve her bir ifade likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanan ölçek tek boyutlu ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86, madde toplam korelasyonları ise .66 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 64, Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .95'tir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin toplanması anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler toplandıktan sonra SPSS istatistik programına girilmiş ve verilerin analizi bu program vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ayrıca, dağılım normal olduğu ve çarpıklık ve basıklık değerleri -,37

ve ,30 arasında bulunduğu için parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Algılama Düzeyleri

Md No	İş Doyumu	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5
1	İşimin bana sağladığı güvenliğin derecesi	3.52	1.162	7.3	10.7	27.1	32.5	22.3
2	Aldığım maaş ve ücretin miktarı	2.91	1.160	13.9	21.1	35.0	20.5	9.6
3	İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı	2.89	1.207	16.8	18.7	33.5	21.1	10.0
4	İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim	4.11	.921	2.1	2.6	17.3	38.6	39.3
5	Yöneticilerin bana gösterdiği adil davranış ve saygının derecesi	3.92	1.074	3.6	7.5	17.7	35.5	35.7
6	İşimi yaparken hissettiğim takdir edilme duygusu	3.53	1.162	6.6	12.5	25.1	33.2	22.6
7	İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansının olması	4.08	.899	1.5	4.0	15.4	42.9	36.1
8	Yöneticiden gördüğüm destek ve rehberlik	3.82	1.072	3.2	9.3	21.1	35.3	31.2
9	Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi	2.90	1.257	18.4	17.9	29.5	23.3	10.9
10	İşimde kendime ait bağımsız düşünce ve davranışları uygulayabilme olanağının olması	3.43	1.137	6.9	13.4	28.0	33.5	18.1
11	Okulumun, geleceğe yönelik beklentilerimi gerçekleştirebilme derecesi	3.28	1.106	7.9	14.3	33.2	31.4	13.2
12	Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması	3.80	.921	1.9	5.1	27.3	42.2	23.4
13	Okuldaki rekabet fırsatı	3.28	1.090	8.0	12.2	36.0	30.9	12.9
14	Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumu	3.94	1.041	3.5	3.5	19.7	36.1	35.0
Genel Toplam		3.51						

1= Beni hiç tatmin etmez

2= Beni yeterince tatmin etmez

3= Beni orta düzeyde tatmin eder

4= Beni oldukça tatmin eder

5= Beni çok tatmin eder

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin iş doyumuna ilişkin algılarının ortalamasının 3.51 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre ölçekte en yüksek aritmetik ortalamaya sahip üç madde; “İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim ($\bar{X}=4.11$)”, “İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansının olması ($\bar{X}=4.08$)”, “Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumu ($\bar{X}=3.97$)” maddelerinde olurken, öğretmenlerin algılarına göre ölçekte en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler ise “İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı ($\bar{X}=2.89$)”, “Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi ($\bar{X}=2.90$)” ve “Aldığım maaş ve ücretin miktarı ($\bar{X}=2.91$)” maddeleri olmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	P
----------	----------	---	-----------	----	---	---

Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyleri

İş Doymu	Kadın	425	3.52	0.69	-0.20	0.8
	Erkek	297	3.53	0.78		
	Toplam	722				

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri ile öğretmenlerin iş doym düzeyleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [$t_{(722)} = -0.20; p > 0.05$].

Tablo 3. Medeni Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doym Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	SD	t	P
İş Doymu	Bekar	113	3.51	0.74	-0.238	0.8
	Evli	609	3.53	0.73		
	Toplam	722				

*p<0.05

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin iş doymu düzeylerinde [$t = -0.238; p > 0.05$], medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doymuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	SD	F	p	Anlamlı fark
İş Doymu	A.22-31	198	3.4758	0.69	1.81	0.123	-
	B.32-41	313	3.5005	0.75			
	C.42-51	172	3.5831	0.72			
	D.52-61	37	3.7625	0.82			
	E.62 ve üzeri	2	4.0714	0.70			

*p<0.05

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin iş doymu düzeylerinde [$F = 1.81; p > 0.05$], yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doymuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Hizmet süresi	N	\bar{X}	SD	F	p	Anlamlı fark
İş Doymu	A.1-5 yıl	146	3.54	0.69	1.459	0.213	-
	B.6-10 yıl	163	3.42	0.73			
	C.11-15 yıl	146	3.51	0.76			
	D.16.20 yıl	113	3.55	0.79			
	E.21 yıl ve üzeri	154	3.61	0.70			

*p<0.05

Tablo 5'e göre öğretmenlerin iş doyumunu tutumları ($F=1.459$; $p>0.05$) hizmet süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinin hizmet sürelerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SD	f	p	Anlamlı fark
İş doyumunu	A. Ön Lisans	15	3.77	0.81	2.439	0.06	-
	B. Lisans	592	3.55	0.73			
	C.Yüksek Lisans	104	3.40	0.69			
	D.Doktora	11	3.20	0.80			

* $p<0.05$

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin öğretmen görüşlerinde ($F =2.43$; $p>0.05$) eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Değişkenine Göre İş Doyumu ANOVA Sonuçları

	Öğretmenlerin Çalıştığı Okul	N	\bar{X}	SD	f	p	Anlamlı fark
İş doyumunu	A.İlkokul	255	3.59	0.70	3.143	0.04	A-C
	B.Orta okul	246	3.54	0.73			
	C. Lise	221	3.43	0.75			

* $p<0.05$

Tablo 7' deki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin çalıştıkları okul değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($F =3.143$; $p<.05$). Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin hangi okullar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post Hoc analizlerinden Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlı farklılığın öğretmenlerin çalıştığı okullar olan; ilkokul (A) – lise (C) yer aldığı gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ilkokul öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=3.59$) lise öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3.43$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ilk, orta ve lisede çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları Uzun (2015)'un araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin iş doyumunu puan ortalamaları bakımından bu konuda yapılmış diğer araştırmalarla da (Acar, 2016; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Arsalan, 2015; Başaran, 2017; Bilir 2007; Bora, 2016; Çetinkaya, 2017; Çevik, 2010; Günbayi ve

Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyleri

Toprak, 2010; Karademir, 2016; Özkan, 2017) benzerlikler göstermektedir. Öğretmenlerin düşük düzeyde doyuma sahip olmaları durumunda kendileri, öğrencileri ve okulları yararına çalışma isteklerinin olmayacağı; yüksek düzeyde doyuma sahip olmaları durumunda ise onların mesleklerine karşı olumlu tutumları olacağı ve daha istekli ve verimli olacakları söylenebilir.

Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları arasında ve parametrik istatistiksel t- test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı, erkek ve kadın öğretmenlerinin benzer düzeyde iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak cinsiyetin iş doyum üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenler arasındaki cinsiyete göre algılamada farklılık oluşturmadığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla (Bil, 2018; Can, 2006; Çetinkaya, 2017; Kılıç, 2011; Taşdan, 2008; Yelboğa, 2007) benzerlik göstermektedir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Karakaya ve Çoruk (2017)'un çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu belirtilirken, İdi (2017) ise çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla iş doyumunu yaşadıkları belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Burhan, 2016; Çulha, 2017; Küçük, 2014; Ölçüm, 2015; Şahin, 2013). Bu sonucun özellikle öğretmenlik mesleğinde herhangi bir değişim ve beklentinin olmamasından ve farklı yaşlara sahip öğretmenlerin iş doyumunu ölçөгindeki ifadeleri benzer biçimde algılamış olduklarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma grubunun medeni durumu değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları arasında ve parametrik istatistiksel t- testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Akarsu, 2016; Çivilidağ, 2011; Çulha, 2017; Kılıç, 2011; Özkan, 2017; Tekin, 2018; Tokatlioğlu, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin iş doyumlarının evli yada bekar olmalarına göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Aksine bu konuda yapılan birçok araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları ilk yıllarda iş doyumlarının yüksek olduğu ilerleyen yıllarda inişli-çıkışlı bir seyir izlediği görülmüştür (Ölçüm, 2015; Akarsu, 2016; Akyol, 2014; Çulha, 2017; Kılıç, 2011).

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları ve parametrik istatistiksel Anova - test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum eğitim durumunun öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alınan puanlar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen yüksek lisans ve doktora mezunlarının iş doyum düzeyinin önlisans ve lisans mezunlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin eğitim düzeyinin artmasıyla kişinin işinden beklentilerinin

artması olabilir. Araştırmanın “öğretmenlerin iş doyumunu ilişkin görüşleri. ortalama puanlarında eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır” bulgusu; eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumunu ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarla (Akarsu, 2016; Çulha, 2017; Ölçüm, 2015; Özkan, 2017; Tokatlıoğlu, 2016; Yavuzkurt, 2017) örtüşmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları ve parametrik istatistiksel Anova - test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin iş doyumlarının lise öğretmenlerinin algıladıkları iş doyumundan daha fazla olduğu söylenebilir. Bu bulguya benzer başka araştırma bulguları da bulunmaktadır (Akkaya, 2017; Bil, 2018; Göç, 2017; Karademir, 2016; Özkan, 2017).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri her ne kadar iyi düzeyde görülse de, onlara daha iyi çalışma ortamları sunulması, kişisel gelişimleri için fırsatlar verilmesi ve maaş ve ücretlerinin iyileştirilmesi yönünde çaba sarfedilmesi onların iş doyum düzeylerini daha da arttıracığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin algıladıkları iş doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalıştığı okul değişkenlerine göre incelenmiştir. Konu ekonomik, sosyal düzey gibi değişkenlere göre de araştırılabilir. Araştırma Erzurum İli merkezinde yapılmıştır, araştırma farklı örneklemeler için uygulanabilir ve belli bir süre geçtikten sonra tekrar öğretmenlerin görüşlerine başvurularak herhangi bir değişimin olup olmadığı incelenebilir. Bununla birlikte araştırmacılar eğitim kurumları bağlamında okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerini inceleyebilirler.

5. Kaynakça

- Acar, M. F. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akarsu, S. F. (2016). Hemşirelerde çalışan sessizliği ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, R. (2015). Öğretmenlerin kontrol odağı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Akyol, K. M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyleri

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doymu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Arslan, B. (2015). Hastane yönetiminde liderlik ve iş doymu. *Yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doymu iş doymu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86
- Başaran, M. (2017). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bil, E. (2018). Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doymu düzeyleri arasındaki ilişki. *Doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, M. (2007). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doymu ilişkisinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Burhan, T. (2016). Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doymu düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burhan, T. (2016). Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doymu düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doymu düzeylerinin belirlenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 380-390.
- Çetinkaya, A. (2017). Personel güçlendirme ile iş doymu arasındaki ilişkinin analizi. *Yüksek lisans tezi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, A. (2017). Personel güçlendirme ile iş doymu arasındaki ilişkinin analizi (Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma). *Yüksek lisans tezi*. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, N. K., & Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de yaşam doymu ve iş doymu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 126.
- Çevik, N. (2010). İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doymu arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çulha, Y. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3).115-140.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Eroğlu, G. Ş. (2009). Örgütsel adalet algılaması ve iş tatmini hakkında bir araştırma. *Yüksek lisans tezi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gizem, B. M. (2016). Bir üniversite hastanesi idari kadro çalışanlarında iş doyumunu, *Yüksek lisans tezi*. Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göç, A. (2017). Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme. *Yüksek lisans tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Günbayı, I. & Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Gursharan S. K. & Gurinder, K. (2010). Job satisfaction: A challenging area of research in education, Online at [https://mpr.ub.uni-muenchen.de/29667/MPRA Paper No. 29667](https://mpr.ub.uni-muenchen.de/29667/MPRA_Paper_No._29667), posted 8. April 2011 17:15 UTC
- Hackman, J. R. & Oldman G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.
- İdi, A. (2017). İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 108-122.
- Karakaya, Ç. & Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi. *Doktora tezi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumunu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 100-119.
- Kılıç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat İli Örneği). *Yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyleri

- Kösel, M. (2015). Demografik özellikler kapsamında iş doyumuna ilişkin çalışanların algısı: Sanayi işletmesinde bir araştırma. *Yüksek lisans tezi*. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Küçük, S. (2014). Sağlık çalışanlarında iş doymu ve iş doyumunu etkileyen stres faktörleri (Akdeniz Üniversitesi hastanesi laboratuvar teknikerleri örneği). *Yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumuş, V. & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doymu düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123 –139.
- Ölçüm, D. (2015). Okul yöneticilerinin karar verme stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Sakarya ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özkalp, E. (2001). *Örgütsel davranış (Duygular, tutumlar ve iş tatmini)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özkan, A. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doymu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği). *Yüksek lisans tezi*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doymu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Sevimli, F. & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doymu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Surada, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin iş doymu düzeyleri. *Yüksek lisans tezi*. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşdan, M. (2008). Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doymu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri. *Doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doymu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.
- Tekin, O. (2018). Duygusal emek ile iş doymu arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Finans sektörü örneği. *Yüksek lisans tezi*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tokatlıoğlu, T. (2016). Anaokulu çalışanlarının iş doymu, ücret beklentisi, meslek içi toplam çalışma süresi ve yaş grupları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal Yılmaz, Z. (2014). Sağlık çalışanlarının tükenmişlik, depresyon ve iş doymu düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, C. & Karadeniz, B. C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yavuzkurt, T. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doymu ile ilişkisi (Aydın ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Azimi & Akan (2019)

Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.

Yükseköğretimde Kahoot Kullanmak Ya da Kullanmamak: Öğretmen Adaylarının Kahoot’la Öğretime Yönelik Görüşleri¹

Use or Not Use Kahoot in Higher Education: Prospective Teachers' Opinions about Teaching with Kahoot

Murat Polat²

Alıntılama: Polat, M. (2019). Yükseköğretimde Kahoot kullanmak ya da kullanmamak: Öğretmen adaylarının Kahoot’la öğretime yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 139-157.

Geliş tarihi:
5 Temmuz 2019

Kabul tarihi:
25 Eylül 2019

© UEAD 2019
Tüm hakları saklıdır.

Özet: Bu araştırmanın temel amacı derslerde bir öğretim materyali olarak Kahoot kullanımı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma bir nitel araştırma olup; olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu toplamda 116 (71 kadın; 45 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri yazılı olarak alınmış ve ulaşılan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonunda elde edilen bulgular ise çeşitli kategoriler ve temalar altında birleştirilmiştir. Ayrıca ulaşılan bulgular, tablo, grafikler ve doğrudan alıntılama yoluyla paylaşılmıştır. Araştırma sonunda; öğretmen adaylarının derslerde Kahoot uygulamasının kullanımına yönelik görüşlerinin büyük oranda olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Derslerde Kahoot kullanımına yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmen adayı sayısı ise oldukça azdır. Öğretmen adaylarının Kahoot’a yönelik görüşlerinin en fazla araştırma kapsamında ortaya çıkan eğlence, algılanan fayda ve kullanma niyeti temalarında birleştiği ifade edilebilir. Bu bağlamda ilgili alanyazın çerçevesinde yükseköğretimde sınıf yönetimine dair birtakım öneriler de bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: yükseköğretim, sınıf yönetimi, online öğretme-öğrenme, kahoot, öğretmen adayları.

Received:
5 July 2019

Accepted:
25 September 2019

Abstract: The main purpose of this study is to determine the opinions of prospective teachers about Kahoot use as a teaching material in the courses. The research is a qualitative research; is a phenomenology study. The study group consisted of 116 (71 females; 45 males) prospective teachers. The opinions of the prospective teachers were taken in writing and content analysis was performed on the data obtained. The findings obtained at the end of the content analysis were

¹ Bu araştırma, 06-09 Aralık 2018 tarihinde Ankara’da yapılan I. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr.Öğr.Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, m.polat@alparslan.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-2921-7831

combined under various categories and themes. In addition, the findings were shared by tables, graphs and direct quotation. At the end of the research; It was determined that the opinions of prospective teachers on the use of Kahoot application in courses were mostly positive. The number of prospective teachers who reported negative views on using Kahoot is quite low. The opinions of prospective teachers about Kahoot use were combined under the themes of entertainment, perceived benefit and intention to use. In this context, the results of the research were discussed within the framework of the related literature and some suggestions were made about class management in higher education.

Keywords: higher education, classroom management, online teaching-learning, kahoot, prospective teachers.

Giriş

Öğretim teknolojileri alanındaki son gelişmeler, yükseköğretim kademesinde öğretim elemanları açısından sınıf yönetimini geçmişe kıyasla çok daha kolaylaştıran bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Dahası öğretimin tüm kademelerinde yüz yüze sınıf yönetiminin her geçen gün daha güç olmaya başladığı günümüz sınıflarında öğretmenler ve öğrenciler için öğretim sürecini kolaylaştıran teknoloji temelli öğretim araçlarına duyulan ihtiyaç giderek daha da artmaktadır. Teknoloji temelli öğretim araçlarının sınıf yönetimini kolaylaştırıcı öğretim teknolojileri olarak öğrenciler üzerindeki olası etkilerinin neler olduğuna yönelik gerçekleştirilen farklı türden araştırmaların (Boden ve Hart, 2018; Dellos, 2015; Martins ve ark., 2019; Tan ve ark., 2019; Zarzycka-Piskorz, 2016) ise son 10 yılda giderek daha fazla sayıya ulaştığı söylenebilir.

Kuramsal Çerçeve

Konuya ilişkin yürütülmüş uluslararası alanyazındaki bazı araştırmalar, online öğretme-öğrenme teknolojileri, ortamları, uygulamaları ve araçlarının eğitimin hemen her kademesinden öğrencinin derse olan ilgisini oldukça artırabileceği (Aleksic-Maslac ve Ark., 2017; Alvarado, Coelho ve Dougherty, 2016; Avcı ve Coşkuntuncel, 2019; Damarwan ve Khairudin, 2017; Dellos, 2015; Johns, 2015; Licorish ve Ark., 2018; Sarkar, Ford ve Mando, 2017; Turan ve Göktaş, 2015; Twymana ve Heward, 2015; Yapıcı ve Karakoyun, 2017) yönünde sonuçlar rapor etmektedir. Bu araştırma sonuçları incelendiğinde online öğretme-öğrenme teknolojileri arasında özellikle kullanıcı dostu yapısı ve görsel öğeleriyle, Kahoot uygulamasının birçok açıdan daha çok öne çıktığı (Graham, 2015; Bicen ve Karakoyun, 2017) ifade edilebilir.

Yükseköğretimde Kahoot Kullanmak Ya Da Kullanmamak: Öğretmen Adaylarının Kahoot’la Öğretime Yönelik Görüşleri

Kahoot uygulamasının öğretmene/öğretim elemanına eğitimde farklı konu ve kavramların öğretimi süreçlerinde sağladığı öngörülen olumlu etkileriyle alakalı araştırmalar ise hâlen yürütülmektedir. Örneğin Yapıcı ve Karakoyun (2017) biyoloji öğretiminde oyunlaştırma başlığı altında Kahoot’la biyoloji öğretimine yönelik biyoloji öğretmen adaylarının görüşlerini; Ares ve ark. (2018) Kahoot’la kimya öğretimi konusunda Kimya öğrencilerinin algılarını; Tsihouridis, Vavougiou ve Ioannidis (2017) basit elektrik devrelerinin ortaokul öğrencilerine Kahoot’la öğretimini; Buzko ve Echkalo (2017) öğrencilere fizik öğretiminde Kahoot kullanımını; Medina ve Hurtado (2017) İngilizce yabancı dil sınıflarında Kahoot kullanımını ve Zarzycka-Piskorz (2016) öğrencilere gramer (dil bilgisi) öğretiminde Kahoot kullanımını araştırmışlardır. Yine Stige (2016) öğrencilerin bilgi düzeylerinin eşitlenmesi ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde Kahoot’la öğretim yapmanın önemine; Iwamoto ve ark. (2017) ise Kahoot’un öğrenci performansını artırmadaki rolüne dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Sarkar, Ford ve Mando (2017) dijital yerlilerin sosyal öğrenme süreçlerindeki Kahoot’la öğretimin etkilerine vurgu yapmışlar ve Aleksic-Maslac ve ark. (2017) ise Kahoot’la öğretimin öğrencilerin okul bağlılıklarına bir tür “pozitif dalga” etkisi yarattığını iddia etmişlerdir.

Araştırmanın Önemi

Yükseköğretimde dijital dönüşümün artık konuya vakıf tüm çevrelerce kabul gördüğü günümüzde, özellikle; üniversite düzeyinde yapılan yüz yüze öğretim süreçleri ve sınıf yönetimi açısından göz ardı edilemez bir sürece girdiği ortadadır. Bu konuda ters yüz edilmiş sınıf ortamları başta olmak üzere birçok farklı ve teknoloji temelli alternatif yaklaşımın benimsendiği şimdi ve geleceğin sınıf yönetimi açısından belirtilebilir. Bu anlamda öne çıkan bireyselleştirilmiş oyun temelli öğrenme durumu ve bu amaçla geliştirilmiş olan Kahoot ve benzeri oyunlaştırma araçlarının önemi ise her geçen gün giderek artmaktadır. Burada özellikle Türkiye’deki üniversite öğrencileri örneğinde Kahoot’la ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması ise dikkat çekmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin Kahoot’la ilgili bakış açılarını ele alan bu çalışmanın ilgili alanyazına ve bu konudaki eğilimlere bir katkı sağlayacağı öngörülebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı derslerde bir öğretim materyali olarak Kahoot kullanımı hakkında öğretmen adaylarının (Fen Bilgisi, Matematik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği) görüşlerinin belirlenmesidir.

1. Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot uygulamasının kullanımına yönelik görüşleri (olumlu-olumsuz) nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot'un daha etkili nasıl kullanılabileceğine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adayları gelecekte kendi derslerinde de Kahoot'a benzer uygulamaları kullanmayı istemekte midirler?

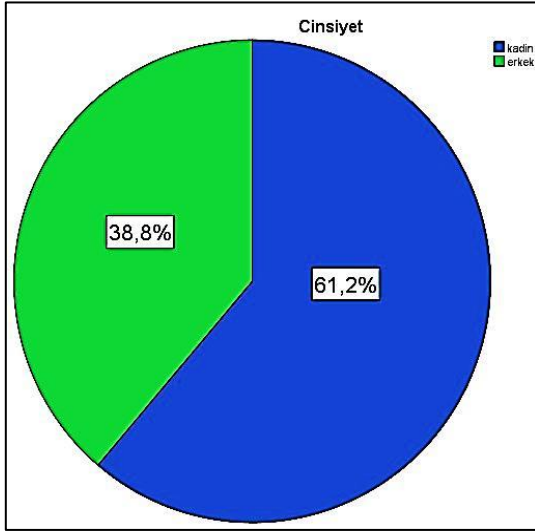
Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, araştırmacının aslında farkında olduğu ancak hakkında derin bilgiye sahip olmadığı olguları incelemek için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma kapsamında da online bir öğretim-öğrenme aracı olarak Kahoot'un 2018-2019 akademik yılı güz döneminde araştırmacının kendisi tarafından verilen "Eğitime Giriş" dersindeki öğretim süreci üzerindeki etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmada bir yöntem olarak; Kahoot'un farkında olunan yarattığı olası etkilerinin dört farklı anabilim dalından öğretmen adaylarının görüşleri alınarak ortaya konulması amaçlandığından olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

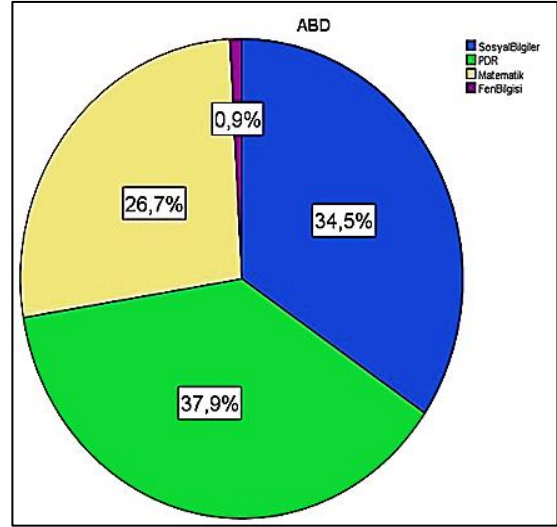
Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci sınıfa kayıtlı olan ve "Eğitime Giriş" dersini alan 116 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden 'Benzeşik Örnekleme Yöntemi" tercih edilmiştir. Benzeşik örneklemenin temel amacı, analizi basitleştirmek, çeşitliliği azaltmak, odaklanmak ve grup görüşmelerini daha kolay hale getirmektir (Baltacı, 2018) Başka bir deyişle bu örnekleme yönteminde çalışma grubu; evrende yer alan ve araştırmanın problemiyle ilgili olan denk bir alt gruptan ya da durumdan oluşturulur (Büyüköztürk, 2012). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Şekil 1 ve 2'de paylaşılmıştır. Buna göre katılımcıların yaklaşık üçte ikisini kadın öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya Fen Bilgisi (1), Matematik (31), Psikolojik Danışma ve Rehberlik

(44) ile Sosyal Bilgiler (40) öğretmenliği olmak üzere dört farklı anabilim dalından katılım olmuştur. En büyük oranda katılım ise öğrenci sayısının diğer anabilim dallarına oranla daha yüksek sayıda olduğu Psikolojik Danışma ve Rehberlik anabilim dalından olmuştur.



e

Şekil 1. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları



Şekil 2. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Kayıtlı Oldukları Anabilim Dalına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracı ve Kodlama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan bir adet yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yardımıyla şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır: Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot uygulamasının kullanımına yönelik görüşleri (olumlu-olumsuz) nasıldır? Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot'un daha etkili nasıl kullanılabileceğine dair görüşleri nelerdir? Öğretmen adayları gelecekte kendi derslerinde de Kahoot'a benzer uygulamaları kullanmayı istemekte midirler? Formun hazırlanması sürecinde iki ayrı uzman öğretim üyesinden (öğretim teknolojileri ve eğitim yönetimi bölümünden) görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde araştırma sorularına son hâli verilmiştir. Böylece hazırlanan görüşme formu, üç adet kişisel sorudan oluşan bir demografik bilgiler anketi ile iki adet açık uçlu soru ve bir adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrenci görüşleri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Kahoot'la öğretimin gerçekleştirildiği

araştırmacının kendisi tarafından yürütülen Eğitime Giriş dersi kapsamında, her anabilim dalı için ayrı zaman dilimlerinde, bir defada ve yazılı olarak alınmıştır. Eğitim Fakültesi birinci sınıftaki öğretmen adaylarına, gerçekleştirilen bu çalışmaya katılımın zorunlu olmadığı ve etik açıdan yazacakları her şeyin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı etraflıca açıklanmıştır. Bu anlamda öğrencilerden kendilerini rahat hissetmeleri istenmiştir.

Verilerin kodlanması sürecine ilk olarak katılımcı kodlarının oluşturulması ile başlanmıştır. Buna göre örnek bir katılımcı kodu şu şekildedir: “SE2”. Burada en baştaki harf olan “S: Sosyal Bilgiler” öğrencinin anabilim dalını, ortadaki harf olan “E: Erkek” katılımcının cinsiyet durumunu ve en sondaki “2” rakamı ise katılımcıya atanan katılımcı numarasını temsil etmektedir. Yapılan katılımcı kodlaması sonrasında öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacının kendisi tarafından bir ön incelemeye tabi tutulmuş ve oluşturulacak olası temalara ilişkin bir liste hazırlanmıştır. Hazırlanan tema listesinde bulunan temalar arasında öğrenci görüşlerinin en çok yoğunluk kazandığı temalar için bir eleme yapılmış ve seçilen temalar için alt temalar belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Ulaşılan katılımcı öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde içerik analizi yapılmış ve öne çıkan görüşler tema, alt temalar ve doğrudan alıntılama yoluyla önceden oluşturulan katılımcı kodlarıyla birlikte paylaşılmıştır. Verilerin analizi sürecinde Saban (2009) tarafından önerilen; kodlama ve ayıklama aşaması, derleme aşaması, tema geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirlik aşaması (Doğrudan alıntılama yapılmış; Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} * 100$], ulaşılan bulguların grafik ve tablolara dökülmesi aşaması izlenmiştir. Verilerin analizinde Excel ofis programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Ulaşılan verilerin güvenilirlik değeri için araştırmacının kendisi ve bir alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirmelerin neticesinde, bulguların uyumu açısından büyük oranda benzerlik (%87,1) yakalanmıştır. Ayrıca katılımcı görüşlerinin genel olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı kategoride toplandıkları tespit edilmiştir. Ulaşılan tüm tema ve alt temalar ile kategorik veriler bir başka alan uzmanına daha gönderilmiş ve araştırmanın kapsamı açısından

uygun olup olmadıklarına karar verilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla alınan alan uzmanı görüşü ve ulaşılan büyük benzerlik oranı ile araştırma bulgularına dair geçerlik ve güvenilirliğin (İnanırcılık, tutarlık, aktarılabilirlik, dış güvenilirlik, teyit edilebilirlik gibi) sağlanmış olduğu söylenebilir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonunda ulaşılan bulguların tümü, veri paylaşımında açıklık ilkesi gereği daha anlaşılır olmak adına ilgili araştırma problem cümlesinin alt başlıklar şeklinde kullanılması biçiminde bu bölümde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot uygulamasının kullanımına yönelik görüşleri (olumlu-olumsuz) nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının derslerde Kahoot uygulamasının kullanımına yönelik görüşleri, öncelikle Tablo 1’de kategorik olarak analiz edilmiş ve sonrasında Tablo 2’de tematik olarak gösterilmiştir.

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının Derslerde Kahoot Uygulamasının Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Kategorik Analizi*

Kategori	Öne Çıkan Doğrudan Alıntı	f	%
Olumlu	“Teknolojinin imkanlarından yararlanıyoruz.” SE14 “Bence Kahoot uygulaması oldukça faydalı.” PK66 “Dersin daha iyi işlenmesine yardımcı oluyor.” PK77 “Bence çok faydalı oluyor.” MK87 “Kesinlikle faydalı, dersi en iyi şekilde öğrenmemizi sağlıyor.” ME95 “Gayet başarılı bir uygulama” ME111	75	64.7
Olumsuz	“İnternetimizi bitiriyor.” ME93; MK115; ME113; ME110; PK60; SK18 “Teknolojiye çok bağlı kalınması iyi değil.” MK104 “Sınıfta fazla gürültü olmasına neden oluyor.” MK103 “Sınıfta rekabetçi bir ortam oluyor, o zamanlarda sağlıklı düşünemiyor.” MK103 “Teknoloji ile ilgili olmayan kişiler dersten kopuyor” PE85 “Zamanın kısıtlı olması bir sorun.” PK73 “İnternetsiz çalışamaması kötü...Kahoot’u internetten açmak süre kaybına neden oluyor.” PK53 “Öğrenciler arasında çekememezlik duygusunu doğuruyor.” SE39 “Bizim teknolojiye yönelmemiz bizi tembelleştirir.” SK18 “Gönüllü katılım olması kötü, herkes katılmıyor.” MK88 “Öğrenciler Kahoot dışında farklı uygulamalara da girebilirler.” MK90	41	35.3

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının derslerde Kahoot uygulamasının kullanımına yönelik kategorik görüşlerinin oldukça büyük oranda olumlu yönde

olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu, ME95 kodlu ilköğretim matematik öğretmenliğinden bir erkek katılımcı “Kesinlikle faydalı, dersi en iyi şekilde öğrenmemizi sağlıyor.” şeklinde vurgularken, PK77 kodlu psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalından kadın bir katılımcı ise “Dersin daha iyi işlenmesine yardımcı oluyor.” diyerek açıklamaktadır.

Diğer yandan araştırma sorusuna kategorik olarak olumsuz görüş bildiren katılımcı görüşlerinin ise genellikle “İnternetimizi bitiriyor.” (ME93; MK115; ME113; ME110; PK60; SK18) şeklinde bir ortak serzenişte bulunan farklı anabilim dallarından kadın ve erkek öğretmen adayları oldukları görülmektedir. Burada öğrencilerin ders esnasında Kahoot’a kendi cep telefonları üzerinden dâhil olmalarının bu ortak beyanları üzerinde büyük oranda önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Çünkü sınıfta paylaşımlı bir ortak eduroam ağı olmadığından öğretmen adayları, ders boyunca kendi internet tarifeleri üzerinden Kahoot etkinliklerine katılmışlardır. Ayrıca bu kategoride görüş bildiren kimi katılımcılar arasında derslerde sınıf iklimi açısından Kahoot’un olumsuz rekabet koşulları oluşturduğuna (SE39), gürültülü bir sınıf ortamına zemin hazırladığına (MK103), teknolojiye bağımlılık yaratabileceğine (SK18) ve kimi zaman dikkati dağıtan bir rol oynayabileceğine (MK90) işaret eden katılımcılar olduğu da söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Derslerde Kahoot Uygulamasının Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Tematik Analizi

Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Doğrudan Alıntı	f	%
Öğretim	Eğlence; Tekrar; Pekiştirme; Hatırlatma; Teknolojiyi işe koşma/Entegrasyon ; Keyif; Dikkati çekme; Bireyselleştirme	“Eğitimde teknoloji kullanılıyor, bu iyi bir şey” MK88, PK67 “Bilgilerimizi tekrarlamamızı ve unutmamamızı sağlıyor.” MK101 “Akıllı telefondan giriş yapabildiğimiz için eğlenceli bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” SK3 “Ders daha eğlenceli geçiyor.” SK28 “Derste öğrendiğimiz bilgilerin pekişmesini sağlıyor.” PK52 “Öğrencinin kendi telefonuyla bağlanması ve kendine doğru gelen sıkı işaretlemesi doğruyu yanlış fark etmesini sağlıyor.” ME99	80	69
Etkili Öğrenme	Anlama; Kavrama; Motivasyon; İstek; Konsantrasyon; Eksikleri Görme; Kolaylık; Hız; Merak; Bilginin Kalıcılığı/Akılda Kalıcılık; Uyum; Bilgiyi Ölçme; Sınavlara Hazırlık; Sınıf İçi Etkileşim	“Öğrenme daha hızlı oluyor.” ME97 “Dersteki konuları merak etmemizi sağlıyor.” ME98 “Çok faydalı, hırs yapıyorum.” SK7 “Büyük bir faydası var, öğrencilerin derse motive olmasını sağlıyor.” SK16 “Dikkat ve odaklanmama pozitif yönde etki ediyor” PE51 “Çağa ayak uyduruyoruz.” MK91 “Bilgilerin kalıcı olmasını sağlıyor.” ME93 “Ders konuları hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğumuzu gösteriyor.” MK102 “Sınava hazırlık için yararlı bir uygulama.” SK10 “Sınıftaki etkileşimi artırıyor. Bu da akılda kalıcı bir öğrenme sağlıyor.” SE12 “Ders daha verimli geçiyor. Daha samimi bir ortam oluşuyor.” PK66	54	46.6
Katılım	Derse Katılım; Rekabet; Derse Hazırlıklı Gelme; Yarışma; Aktif Katılım	“Sırf Kahoot’taki soruları bilmek için önceki hafta işlediğimiz konuları çalışıp, not çıkarıp baktım.” MK103 “Herkesin ortak olarak derse katılmasını sağlıyor.” SE17 “Derste daha aktif olmamızı sağlıyor.” SK21 “Derse hazırlıklı gelme oranını artırıyor.” PE46	25	21.6

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının Kahoot’un derslerde kullanımına yönelik görüşlerinin temelde üç farklı tema (Öğretim, Etkili Öğrenme, Katılım) ve bu temalara bağlı olarak 28 ayrı alt temada toplandığı tematik açıdan ifade edilebilir. Burada katılımcı görüşleri doğrultusunda en çok öne çıkan ana temanın “Öğretim” teması olduğu (f=80) görülmektedir. Bu tema altındaki alt temaların ise “Eğlence; Tekrar; Pekiştirme; Hatırlatma; Teknolojiyi İşe Koşma/Entegrasyon; Keyif; Dikkati Çekme; Bireyselleştirme” olarak tespit edildiği söylenebilir. Öğretim teması altında örneğin SK28 kodlu sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalından kadın bir katılımcı Kahoot’un derslerde kullanımına yönelik olarak “Ders daha eğlenceli geçiyor.” şeklinde görüşünü eğlence alt teması altında belirtirken, PK52 kodlu psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalından kadın bir öğretmen adayı ise “Derste öğrendiğimiz bilgilerin

pekişmesini sağlıyor.” diyerek Kahoot’un derslerde kullanımına yönelik pekiştirme alt teması altında bir görüşünü açıklamaktadır.

Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının orta düzeyde bir oranla (f=54) görüşlerinin birleştiği temanın “Etkili Öğrenme” ana teması olduğu anlaşılmaktadır. Bu ana tema altında ise “Anlama; Kavrama; Motivasyon; İstek; Konsantrasyon; Eksikleri Görme; Kolaylık; Hız; Merak; Bilginin Kalıcılığı/Akılda Kalıcılık; Uyum; Bilgiyi ölçme; Sınavlara Hazırlık; Sınıf İçi Etkileşim” alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Örneğin, motivasyon alt temasına uygun şekilde SK16 kodlu sosyal bilgiler anabilim dalından kadın bir katılımcı Kahoot’un derslerde kullanımına yönelik görüşünü “Büyük bir faydası var, öğrencilerin derse motive olmasını sağlıyor.” diyerek beyan etmiştir. Yine SE12 kodlu sosyal bilgiler anabilim dalından erkek bir katılımcı da bilginin kalıcılığı/akılda kalıcılık alt temasına vurgu yaparcasına görüşünü “Sınıftaki etkileşimi artırıyor. Bu da akılda kalıcı bir öğrenme sağlıyor.” olarak açıklamıştır.

Katılımcı görüşleri açısından en az öne çıkan tema (f=25) ise “Katılım” temasıdır. Bu temaya bağlı olarak “Derse Katılım; Rekabet; Derse Hazırlıklı Gelme; Yarışma; Aktif Katılım” alt temalarının ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Katılım ana temasına bağlı alt temalar için örneğin MK103 kodlu ilköğretim matematik öğretmenliğinden kadın bir öğretmen adayının görüşünü “Sırf Kahoot’taki soruları bilmek için önceki hafta işlediğimiz konuları çalışıp; not çıkarıp baktım.” şeklinde derse hazırlıklı gelme alt teması altında ifade ettiği, SK21 kodlu sosyal bilgiler anabilim dalından başka bir kadın katılımcının ise görüşünü Kahoot’un derslerde kullanımına yönelik aktif katılım alt teması altında olacak şekilde “Derste daha aktif olmamızı sağlıyor.” olarak beyan ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kahoot’un derslerde kullanımına yönelik tematik görüşleri, genel olarak Kahoot’un öğretime katkı yapan, etkili öğrenmeyi sağlayan ve derse katılımı artıran birtakım önemli çıktılarının olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle eğlenceli bir öğretim süreci geçirdikleri, derslerde daha aktif olmaya başladıkları ve bireysel öğrenme durumları açısından birçok olumlu duyguya kapıldıkları anlaşılmaktadır. Bu anlamda Kahoot’un derslerde kullanımının üniversite öğrencilerinin yüz yüze derslerdeki performanslarını geliştirme açısından olası olumlu ve önemli etkilerinin olabileceği öngörülebilir.

Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot'un daha etkili nasıl kullanılabileceğine dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot'un daha etkili nasıl kullanılabileceğine dair görüşlerinin tematik analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının Derslerde Kahoot'un Daha Etkili Nasıl Kullanılabileceğine İlişkin Tematik Görüşleri*

Tema	Öne Çıkan Doğrudan Alıntı	f	%
Zaman	"Sık sık yapılmalı." SK11, SE14 "Sürekli ve devamlı yapılmalı." SK15 "Soruları düşünmek için daha fazla zaman verilmeli." SE30 "Derslerde ayrılan süre arttırılsa daha iyi olur." PE51 "Dersin süresi arttırılsa daha fazla kullanabiliriz." PE55 "Çok çabuk sona eriyor." PK66 "Özellikle sınıf sıkıldığı zaman kullanılması gerekli." ME96	8	6.9
Görsellik	"Video olsa iyi olabilir." PK49, PK58 "Sesli soru özelliği getirilebilir, video eklenebilir." PK56	4	3.4
İçerik	"Sorulan soru sayısı arttırılmalı." PK67, PK87, ME94 "Farklı ve daha eğitici etkinlikler de eklenebilir." MK107 "Soru çeşitleri arttırılsın." SK6 "Daha ilginç konular da sorulsun." FK35 "Quiz gibi olsun, alınan puanlar notlara eklensin." PE47 "Daha fazla içerik eklenebilir." PK74	46	39.7
Kullanım	"Tüm derslerde kullanılmalı." PK67, PK83, ME99 "Dersin sonunda da kullanılmalı." PE75 "Desten sonra da erişilebilsin." PE81 "Derslerde kullanılırken her öğrenciye internet açılmalı." MK89 "Ders esnasında ara ara kullanılabilir." ME112 "Hem dersten önce hem de dersten sonra kullanılmalı." SK10 "Her eğitim kademesinde kullanılması daha güzel olur." SK25 "Sözlü katılımı münazara şeklinde de kullanılabilir." PK59	36	31

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının Kahoot'un derslerde daha etkili nasıl kullanılabileceğine ilişkin tematik görüşlerinin "Zaman, Görsellik, İçerik ve Kullanım" olmak üzere dört ayrı tema altında birleştiği belirtilebilir. Buna göre "Zaman" teması altında (f=8) öne çıkan görüşlerin "Özellikle sınıf sıkıldığı zaman kullanılması gerekli." (ME96), "Soruları düşünmek için daha fazla zaman verilmeli." (SE30) ve "Sürekli ve devamlı yapılmalı." (SK15) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının tematik görüşlerinin Kahoot için derslerde daha fazla zaman ayrılması yönünde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca derslerinde

Kahoot kullanan öğretmen elemanları, hazırladıkları quiz ve benzeri etkinliklerdeki sorular için önceden planladıkları cevaplama sürelerini grubun isteğine göre dilerlerse biraz daha artırabilirler.

Kahoot'un derslerde daha etkili nasıl kullanılabilmesine ilişkin tematik görüşler arasında en az öne çıkan temanın ise "Görsellik" teması olduğu söylenebilir (f=4). Bu temaya ilişkin görüşlerin "Video olsa iyi olabilir." (PK49, PK58) ve "Sesli soru özelliği getirilebilir, video eklenebilir." (PK56) şeklinde öne çıktığı görülmektedir. Kahoot'un derslerde kullanımında video ekle seçeneği bulunmaktadır. Ancak hem görsel olarak yetersiz olduğundan hem de video içerisine soru ekleme seçeneği bulunmadığından öğretim için çok kullanışlı olmadığı ve kimi katılımcı görüşlerinin bu doğrultuda olduğu söylenebilir.

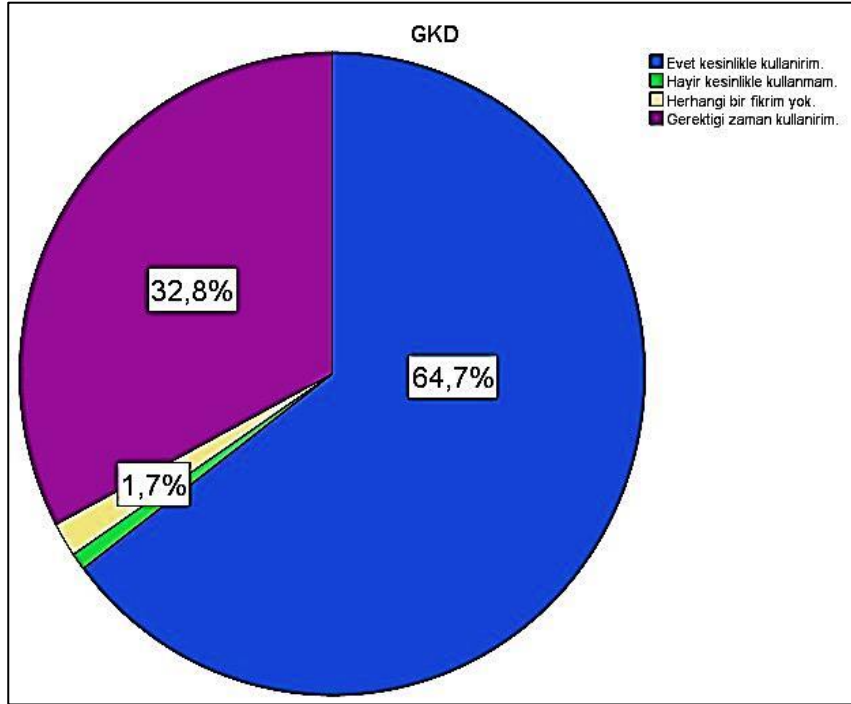
Temalar arasında en çok öne çıkan temanın ise "İçerik" teması olduğu (f=46) anlaşılmaktadır. Bu tema için örneğin PK74 kodlu psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalından bir kadın katılımcı "Daha fazla içerik eklenebilir." şeklinde görüşünü bildirirken, MK107 kodlu ilköğretim matematik öğretmenliğinden bir kadın öğretmen adayı ise "Farklı ve daha eğitici etkinlikler de eklenebilir." önerisini getirmektedir. Kahoot'un ücretsiz kullanıma açık olan şablonları ve özelliklerinin artırılması veya fakültelerin öğretim elemanlarının kullanacağı online öğretme-öğrenme araçları için ayrı bir bütçe kalemi oluşturulması, içerik öğelerinin derslerde daha etkin kullanılmasının önünü açabilir.

"Kullanım" teması öğretmen adaylarının en çok görüş bildirdiği ikinci temadır (f=36). Katılımcıların görüşleri arasında örneğin "Tüm derslerde kullanılmalı." (PK67, PK83, ME99) veya "Her eğitim kademesinde kullanılması daha güzel olur." (SK25) şeklinde derslerde Kahoot kullanımını oldukça teşvik edici önerilerin ortaya çıktığı ifade edilebilir. Kahoot'un özellikle hem ders sonunda hem de ders başında kullanılmasını vurgulayan öğretmen adayları bulunmaktadır (SK10, PE75, ME112). Katılımcılardan PK59 kodlu psikolojik danışma ve rehberlik alanından kadın bir katılımcı ise "sözlü katılım" da olsun şeklinde bir öneri getirmektedir.

Genel anlamda ele alındığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kahoot'un derslerde daha etkili nasıl kullanılabilmesine ilişkin tematik görüşlerinin özellikle içeriğin daha fazla zenginleştirilmesi noktasında birleştiği söylenebilir. Katılımcılar derslerde Kahoot'un daha sık kullanılması gerektiğine, bu yapılırken de zaman ve görsellik öğelerinin göz ardı edilmemesi gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Öğretmen adayları gelecekte kendi derslerinde de Kahoot ve benzeri uygulamaları kullanmayı istemekte midirler?

Katılımcı eğitim fakültesinin birinci sınıftaki öğretmen adaylarına yöneltilen kendi derslerinde Kahoot’a benzer uygulamaları kullanmayı isteyip istemedikleri yönündeki kapalı uçlu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin dağılım yüzdeleri Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. *Öğretmen Adaylarının Gelecekte Kahoot ve Benzeri Uygulamaları Kullanmaya Yönelik Bakış Açıları*

Şekil 3 incelendiğinde, katılımcıların çok büyük bir oranla (%65) “Evet Kesinlikle Kullanırım” seçeneğini işaretledikleri oldukça düşük bir yüzdeyle ise (%2) “Hayır Kesinlikle Kullanmam” seçeneğini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmen adayları arasında bu araştırma sorusuna temkinli yaklaşanların da çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre katılımcıların yaklaşık %33’lük bir dilimi sadece “Gerektiği Zaman” derslerinde Kahoot’u kullanmak isteyebilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kahoot ve benzeri online öğretme-öğrenme araçlarını gelecekte kullanmaya oldukça sıcak baktıkları ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Derslerde bir öğretim materyali olarak Kahoot kullanımı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu nitel araştırmanın bulguları, içerik analizi ile çözümlenmiş ve ilgili alanyazınla birçok açıdan karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, kategorik açıdan katılımcı görüşlerinin büyük bir oranda Kahoot'un derslerde mutlaka kullanılması yönünde ve olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Kahoot ve benzeri online öğretme-öğrenme teknolojilerinin derslerde kullanımını teşvik eden araştırma (Aleksic-Maslac ve Ark., 2017; Alvarado, Coelho ve Dougherty, 2016; Avcı ve Coşkuntuncel, 2019; Damarwan ve Khairudin, 2017; Dellos, 2015; Johns, 2015; Licorish ve Ark., 2018; Sarkar, Ford ve Mando, 2017; Turan ve Göktaş, 2015; Twymana ve Heward, 2015; Yapıcı ve Karakoyun, 2017) sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Bu durumu, tematik analiz sonrasında ortaya çıkan “Öğretim” temasının oldukça desteklediği ifade edilebilir. Zira öğretim teması altında, derslerde Kahoot kullanılmasının “Eğlence”li olduğu, “Tekrar-Pekiştirme ve Hatırlatma” imkânı sunduğu; ayrıca “Teknolojiyi İşe Koşma/Entegrasyon”u sağladığı ve öğrencilere “Keyif” verdiği anlaşılmaktadır. Kahoot kullanılmasının “Dikkati Çekme” yoluyla sıkılan hatta derslere katılmak istemeyen öğrencileri de motive ettiği ifade edilebilir. Bu sonuçlar, öncelikle alanyazında Aleksic-Maslac ve arkadaşlarının iddia ettikleri pozitif dalga (2017) etkisini ve Iwamoto ve arkadaşlarının (2017) savundukları Kahoot'un öğrenci performansını artırmadaki rolünü destekler niteliktedir. Ayrıca öğretim yöntemi olarak sunuş yolu stratejisini benimseyen öğretim elemanları için öğretimi “Bireyselleştirme”ye sağladığı katkısıyla Kahoot'un, dersleri öğretmen adayları için nispeten sıkıcı olmaktan kurtaracak bir online öğretme-öğrenme aracı olma iddiasını sürdürdüğü ifade edilebilir. Nitekim öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ulaşılan diğer iki temadan birinin “Etkili Öğrenme” ve diğerinin ise “Katılım” olmasının bu ifadeyi güçlendirdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık %47'si, etkili öğrenme adına derslerde Kahoot kullanımının, konuları daha iyi “Anlama” ve “Kavrama”larını sağladığı; “İstek” ve “Konsantrasyon”larını diğer bir deyişle “Motivasyon”larını artırdığı iddiasındadırlar. Ve Bu iddia Wang ve Lieberoth'un (2016) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla çok büyük oranda örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen adayları arasında “Eksiklerini Görme” yoluyla “Hızlı” ve “Kolaylıkla” daha iyi öğrendiklerini beyan eden katılımcılar da vardır. Derse karşı daha fazla “Merak”la yaklaştıklarını, derslerde Kahoot kullanımının kendi öğrenmeleri üzerinde “Bilginin

Kalıcılığı” nı artırdığını vurgulayanların sayısı ise azımsanmayacak kadar fazladır. Bu bağlamda öğretmen adayları derslerde Kahoot kullanımının “Uyumu”, “Bilgiyi Ölçmeyi” ve okuldaki “Sınavlara Hazırlığı” kolaylaştırdığını savunmaktadırlar. Burada özellikle sınıf yönetimi açısından önemli bir sonuç ise katılımcıların Kahoot’un derslerde kullanımının “Sınıf İçi Etkileşimi” iyileştirdiği yönündeki görüşleridir. Bu sonucun Sarkar, Ford ve Mando’nun (2017) çalışmalarında dijital yerlilerin sosyal öğrenme süreçlerinde Kahoot’la öğretimin etkilerine yapmış oldukları vurguyu destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Kahoot’un derse “Katılımı” artırdığı yönündeki bulgular incelendiğinde ise öğretmen adaylarının, derste Kahoot’un kullanılması nedeniyle “Derslere Hazırlıklı” gelmeye başladıkları ve böylece derse “Aktif Katılım” gösterdikleri düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların yaklaşık %22’si “Katılım” teması altında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları Kahoot’un derste “Yarışma” ve “Rekabet” ortamını körüklediği düşüncesini de bu tema altında paylaşmaktadırlar.

Diğer yandan kategorik açıdan Kahoot’un derslerde kullanılmasına; katılımcıların yaklaşık %2’si kesinlikle kullanmam ve % 33’ü gerektiği zaman kullanım şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, en çok Kahoot’un internet tabanlı yani online bir öğretme-öğrenme aracı olması nedeniyle özellikle sınıf ortamında “İnternet” imkânlarının yeterli olmamasından yakındıkları belirtilebilir. Ayrıca Kahoot’un neden olduğu “Rekabetçi” liğin sağlıksız bir ortam yarattığını, başka bir deyişle bir nevi stres kaynağı olduğunu öne süren katılımcıların olduğu da göz ardı edilmemelidir. Yükseköğretimde “dijital dönüşümün” sıklıkla ülkemizde de dillendirildiği bir dönemden geçilmektedir. Bu anlamda öncelikle üniversitelerimizdeki eduroam ve benzeri ortak paylaşımlı internet ağlarının öğrencilerin özellikle ders içi süreçlerde kullanımına uygun hale getirilmesinde fayda olduğu ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının sınıf içinde oluşması muhtemel “Rekabetçi” koşulları iyi şekilde önceden analiz etmelerinin ve sınıfta bu koşulların yönetimi açısından kullanacakları stratejileri önceden belirlemelerinin öğretim sürecine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının derslerde Kahoot’un daha etkili nasıl kullanılabileceğine ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan tematik bulgulara göre sırasıyla “İçerik, Kullanım, Zaman ve Görsellik” temalarının önemli olduğu, araştırmanın kayda değer bir diğer sonucudur. Bu doğrultuda katılımcılar, yaklaşık yüzde %40 oranında Kahoot’un “İçerik” açısından daha zengin

olabileceğine; diğ er bir deyiş le öğ retim elemanın ın hazırladı ğ ı quizlerdeki soru sayısı ve tipinin artırılması gerektiğ ine, tüm derslerde “kullanılma”sı gerektiğ ine ve hatta her eğ itim kademesinde kullanılmasının yarar sağ layacağ ına dikkat çekmiş lerdir. Ayrıca öğ retmen adaylarının, derslerde Kahoot için daha fazla “zaman” ayrılması gerektiğ i görü ş ünü savundukları belirtilebilir. Sesli sorular veya video ekleme seçeneklerinin çoğ altılmasının yararlı olacağ ını ifade eden katılımcıların da olduğu anlaşılmaktadır. Ancak burada araştırmacı tarafından “Eğ itime Giriş ” dersi süresince kullanılan Kahoot uygulamasının, ücretsiz paket özelliklerini taşıdığ ının, dolayısıyla özellik kısıtlamalarının bulunduğ unun bilinmesinde yarar vardır.

Gelecekte Kahoot ve benzeri uygulamaları derslerinde kesinlikle kullanacağ ını belirten öğ retmen aday ı oranının yaklaşık %65 ve gerektiğ i zaman kullanacağ ını belirten katılımcılarla birlikte bu oranın yaklaşık %98’e ulaş mış olması ise ulaşılan sonuçlar açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda, öğ retmen adaylarının gelecekte Kahoot ve benzeri online öğ retme-öğ renme araçlarıyla ders iş lemeyi çok ciddi anlamda istedikleri söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmanın derslerde bir öğ retim materyali/online öğ retme-öğ renme aracı olarak Kahoot kullanım ı hakkında çalışma grubundaki öğ retmen adaylarının olumlu görü ş belirttikleri söylenebilir. Kahoot, araştırmaya katılan öğ retmen adaylarının öğ retim, etkili öğ renme ve derse katılımları üzerinde olumlu etkiler doğ urmuştur. Ancak Kahoot kullanılırken içerik, kullanım, zaman ve görsellik öğ elerine dikkat edilmelidir. Öğ retmen adaylarının neredeyse tamam ı Kahoot ve benzeri araçları gelecekte mesleklerini icra ederken kullanmak istediklerini beyan etmiş lerdir. Bu anlamda özellikle yöneticiler, eğ itim fakültelerinde internet alt yapısı sorunlarının çözümlüne ayrılan zaman ve bütçenin artırılması yönünde adımlar atabilirler. Kahoot ve benzeri öğ retim araçlarının derslerde etkin kullanım ı konusunda fakülteler, öğ retim üyelerine dönük farkındalık atölyeleri, seminerler, eğ itim kursları düzenlenmesinde teş vik edici olabilirler. Konuya ilgi duyan araştırmacıların çok disiplinli bir yaklaşımla online yazılım, uygulama ve sınamaya dönük deneysel projelere yönelmeleri sağ lanabilir.

Kaynakça

Aleksic-Maslac, K., Sinkovic, B., & Vranesic, P. (2017). Influence of gamification on student engagement in education. *International Journal of Education and Learning Systems*, 2, 76-82. <http://iaras.org/iaras/journals/ijels>

- Alvarado, N. C., Coelho, D. & Dougherty, E. (2016). Mobile apps for ELLs: Supporting language learning with engaging digital tools. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 43-58.
- Ares, A. M., Bernal, J., Nozal, M. J., Sánchez, F. J. & Bernal, J. (2018). Results of the use of Kahoot! gamification tool in a course of Chemistry. *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) Universitat Politècnica de València*, València, DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8179>
- Avcı, E. & Coşkuntuncel, O. (2019). Middle school teachers' opinions about using Vustat and Tinkerplots in the data processing in middle school mathematics. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 01-36.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsali üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.
- Bicen, H. & Kocakoyun, S. (2017). Determination of university students' most preferred mobile application for gamification. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 9(1), 18-23.
- Boden, G. M., & Hart, L. (2018). Kahoot-Game Based Student Response System. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(1).
- Buzko, V. L., & Echkalo, Y. V. (2017). Heimifikatsiia yak zasib formuvannia piznavalnoho interesu u navchanni fizyky (Gamification as a mean of forming of cognitive interest in physics teaching). *New computer technology*, 15, 171-175.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme yöntemleri. (<http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAYFinal-Konulari.pdf> adresinden 17.09.2019 tarihinde indirilmiştir).
- Damarwan, E. S., & Khairudin, M. (2017). Development of an interactive learning media to improve competencies. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 102, 24-27.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
- Graham, K. (2015). TechMatters: Getting into Kahoot! (s): Exploring a game-based learning system to enhance student learning. *LOEX Quarterly*, 42(3). Available at: <https://commons.emich.edu/loexquarterly/vol42/iss3/4>

Polat (2019)

- Johns, K. (2015). Engaging and assessing students with technology: a review of Kahoot! *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 81(4), 89.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B. & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(9), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Martins, E. R., Geraldés, W. B., Afonseca, U. R., & Gouveia, L. M. B. (2019). Using kahoot as a learning tool. In *Information Systems for Industry 4.0* (pp. 161-169). Springer, Cham.
- Medina, E. G. L. & Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 12(1), 441-449.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sarkar, N., Ford, W., & Manzo, C. (2017). Engaging digital natives through social learning. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 15(2), 1-4.
- Stige, S. H. (2017). «Kahoot!» as a tool for adjusting teaching to match students' knowledge level and promoting active learning in a lecture setting. In Program for universitetspedagogikk, Universitetet i Bergen, [online] Available: <http://hdl.handle.net/1956/15649>
- Tan, D. A. L., Lee, B. C., Ganapathy, M., & Kasuma, S. A. A. (2019). Language Learning in the 21st Century: Malaysian ESL Students' Perceptions of Kahoot! *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 9(2), 55-71.
- Tsihouridis, C., Vavougiou, D. & Ioannidis, G. (2017). Assessing the learning process playing with Kahoot – a study with upper secondary school pupils learning electrical circuits. *ICL2017 – 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 27-29 September 2017, Budapest, Hungary.
- Twyman, J. S. & Heward, W. L. (2016). How to improve student learning in every classroom now. *International Journal of Educational Research*, 87, 78-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.007>
- Turan, Z. & Göktepe, Y. (2015). Yüksek öğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. DOI: 10.5961/jhes.2015.118

- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Taitano, E. J., & Vuong, K. (2017). Analyzing the efficacy of the testing effect using kahoot™ on student performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 80-93.
- Yapıcı, İ. Ü. & Karakoyun, F. (2017). Gamification in biology teaching: A sample of Kahoot application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(4), 396-414. DOI: 10.17569/tojqi.335956
- Wang, A. I. & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot! 10th *European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2016)*, At Paisley, Scotland.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36, <http://www.tewtjournal.org>

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

The Opinions of the Parents who have Children with Multiple Disabilities regarding Leisure Time Activities

Evgin ÇAY¹

Emine ERATAY²

Alıntılama: Çay, E. & Eratay, E. (2019). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 158-184.

Geliş tarihi:
25 Temmuz 2019

Kabul tarihi:
7 Ekim 2019

© UEAD 2019
Tüm hakları saklıdır.

Received:
25 July 2019

Accepted:
7 October 2019

Özet: Bu çalışmada çoklu yetersizliğe (ÇY) sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ÇY sahip çocuğu olan 10'u kadın, beşi erkek olmak üzere toplam 15 ebeveyn katılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenine göre kurgulanmış olup araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Görüşmeler dokuz ile 18 dk arasında sürmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; ÇY olan öğrencilerin evde serbest zamanlarında daha çok televizyon izledikleri, kitap okudukları, müzik dinledikleri ve cep telefonu ile oynadıkları tespit edilmiştir. Ebeveynler, evde serbest zamanlarda çocuklarıyla egzersiz yaptıklarını, oyun oynadıklarını, sinemaya ve yemeğe gittiklerini; sohbet ettiklerini, birlikte kitap okuduklarını, dini ibadetlerde bulduklarını ve seyahat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: çoklu yetersizlik, çoklu yetersizliği olan öğrenci, serbest zaman, serbest zaman etkinliği

Abstract: In this study, it is aimed to examine opinions of the parents who have children with multiple disabilities regarding leisure time activities. A total of 15 parents, five of whom are male and 10 of whom are female who has children with multiple disabilities, participated in the study. The research was designed according to the qualitative research design and the data were collected by semi-structured interview technique. The interviews lasted between 18 minutes to nine. The data obtained from the interviews were analyzed by descriptive analysis technique. At

¹ (Sorumlu yazar)Özel Eğitim Uzm., MEB, evgincay35@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-1199-3939.

² Doç., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eratay@ibu.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-6798-1753.

© UEAD 2019
All rights reserved.

the end of this research, it is concluded that students with multiple disabilities mostly watch television, read books, listen to music and play with mobile phones in their leisure time at home. The parents stated that they were exercising with their children, playing games, going to the cinema and dinner in their leisure time at home; they conversated, read books together, held religious meetings, and traveled.

Keywords: multiple disabilities, student with multiple disabilities, leisure time, leisure time activity

Giriş

Alanyazında çoklu yetersizlik (ÇY), birden fazla yetersizliğin bir arada görülme ve yetersizlikten bireylerin etkilenme durumu olarak tanımlanmaktadır. Yani görme, işitme, fiziksel, otizm, zihin vb. yetersizlik türlerinin iki ya da daha fazlasının bir arada görülmesi olarak belirtilebilir (Eldeniz Çetin, 2013; Şafak, 2012). ÇY olan bireyler ise iki ya da daha fazla yetersizlikten etkilenmiş, bu özelliklerinden dolayı da yoğun destek özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir. ÇY olan bireyler etkilendikleri yetersizlik türüne ve derecesine göre sergiledikleri özelliklerle birlikte çeşitli sağlık sorunları (epilepsi, serebral palsi vb.) da yaşayabilmektedirler (Mansell, 2010). Sahip oldukları yetersizlik ve sınırlılıklarından dolayı birçok toplumsal olaylara ve etkinliklere katılımda zorluklar yaşamaktadırlar.

ÇY olan bireylerin toplumda kabul görmesi ve toplum bireyleriyle entegre olabilmesi için içinde yaşadığı toplumsal olay ya da durumlara katılım göstermesi gerekmektedir. Katılım; bireylerin içinde bulunduğu toplum üyelerine ve toplum içindeki olay ya da durumlara eşlik etmesi/ayak uydurması olarak tanımlanmakla (Clark ve Percy-Smith 2006) birlikte bireyin içinde bulunduğu ve katılım gösterdiği alanları ifade etmektedir (WHO, 2001). Bu alanlar; eğitim, aile içi etkinlikler, eğlence vb. sayılabilir ve ÇY olan bireyler bu alanlara katılmada kendi isteğiyle istediği etkinliklere katılmayı seçebilir.

ÇY olan bireyler hayatın her alanında kendi başlarına istediğini seçme hakkına sahip olabilir ve yaşamına dair seçimler yapabilir (Eldeniz Çetin, 2013). Alanyazında seçim yapma, yetersizliği olan bireylerin kendi hayatları adına karar verebilmeleri ve yaşamlarını daha iyi bir hale getirebilmeleri adına önemli görülmektedir (Spevack, Martin, Hiebert, Yu ve Martin, 2004). Dolayısıyla Wehmeyer'e (2003) göre yetersizliği olan bireylerin yaşamlarında önemli bir konuma sahiptir. Bu nedenle, ÇY olan bireylerin çevresinde bulunan bireyler, (aile üyeleri, akran,

öğretmen vb.) ÇY olan bireylere istedikleri serbest zaman alan etkinliklerine katılmalarına olanak sağlayabilir.

Serbest zaman etkinlikleri kavramı ilk önce akla bireyin serbest zamanlarında yaptığı/yapmak istediği etkinlikleri akla getirmektedir. Fakat bunun öncesinde bu etkinliklerin yapıldığı zamanın tanımından ve niteliğinden bahsetmek gerekmektedir. Serbest zaman; bireyin kişisel görev ve sorumluluklarını bir kenara bıraktığı, kendisini geliştirecek ve eğlendirecek etkinliklerle uğraştığı; bu etkinlikleri gerçekleştirirken de haz ve mutluluk duyduğu zaman olarak tanımlanabilir (Cohen-Gewerc ve Stebbins, 2007; Csikzentmihalyi, 2000; Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003; Schulz ve Watkins, 2007). Bu zaman diliminde bireylerin kendini mutlu etmek, güzel ve kaliteli bir zaman geçirmek için yaptığı, kendi iradesiyle özgür bir biçimde seçtiği etkinliklerdir (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005; Leitner ve Leitner, 2012; Stebbins, 2005; Sivan ve Ruskin, 2000).

Alanyazında serbest zaman etkinlikleri, ciddi ve kayıtsız serbest zaman etkinlikleri olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen-Gewerc ve Stebbins, 2007). Ciddi serbest zaman etkinlikleri; bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda herhangi bir alanda bilgi, beceri kazanmak için yapılan ayrıca yapılırken bireye mutluluk ve haz veren profesyonel anlamda ilgilenmeyi gerektiren etkinliklerdir. Kayıtsız serbest zaman etkinlikleri ise; bireyin sadece dinlenmek ve eğlenmek için yaptığı herhangi bir yetenek gerektirmeyen etkinliklerdir. Örnek verilecek olursa, televizyon izlemek, kitap okumak, radyo dinlemek, dans etmek vb. etkinliklerdir (Akyıldız, 2013).

ÇY olan bireyler çeşitli serbest zaman etkinlikleriyle serbest zamanlarını verimli ve kaliteli bir şekilde geçirebilirler. Dans, drama, müzik, el becerileri gerektiren etkinliklere katılarak hem güzel vakit geçirebilir hem de ortamda bulunan bireylerle etkileşimde bulunabilir. Bu tür etkinliklere uyum sürecinde ÇY olan bireylerin kimi daha az yardıma ihtiyaç duyarken kimi ise daha çok yardıma ihtiyaç duyabilir (Mount, 2013). Ouvry ve Mitchell'e (2013) göre oyun ve oyuncaklar da ÇY olan bireyler için serbest zaman değerlendirme etkinliklerinden biridir.



Resim 1. *Oyun Etkinlikleri ve Oyuncaklar (rehberlikburada.com)*



Resim 2. *El Becerileri Gerektiren Etkinlikler (cokengelsiz.com)*

ÇY olan bireylerin yapabilecekleri başka bir etkinlik alanı ise fiziksel etkinlik alanlarıdır. Bireyler; aileleri eşliğinde doğa yürüyüşleri yapabilir, spor salonlarında ya da ev ortamında egzersiz hareketleri yaparak hem fiziksel açıdan hem de sosyal açıdan bu etkinlik türünden faydalanmış olurlar. Gerçekleştirilen fiziksel etkinlikler, bireylerin zinde olmasını sağlayarak bireyin öz yeterlik algısını geliştirmede ve kendini iyi hissetmesine yardım eder (Badia, Orgaz, Verdugo, Ullán, ve Martinez, 2013). Fakat bu tür bireylerin spor ve fiziksel etkinlikleri yapabilmeleri için motivasyona ve desteğe ihtiyaç duyabilirler. Hatta spor merkezlerinden faydalanabilmeleri için çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyabilirler (Leach ve Bailey, 2013).

ÇY olan bireyler, aile üyeleriyle birlikte çeşitli tatil ve gezilere katılarak serbest zamanlarını aile üyeleriyle birlikte kaliteli bir şekilde geçirebilirler. Aile bireyleriyle yapılan tatil ve geziler de bireyi eğlendiren, mutlu eden serbest zaman etkinlikleri arasında sayılabilir. ÇY olan bireylerin bu tür etkinlikleri yapmaya vakitleri olmakla birlikte kimi zaman ulaşım ve maddi olanaksızlıklar sebebiyle kısıtlılık yaşabilmektedirler (Lambe ve Mount, 2013). ÇY olan bireylerin yapmaktan hoşlandığı ve serbest zamanlarını değerlendirebileceği etkinliklerden bir

tanesi de ailesi eşliğinde yapabileceği bahçe işleridir. Bahçede çiçek sulama ve gübreleme, ekme, dikme etkinlikleriyle ilgilenebilirler. ÇY olan bireyler bahçe etkinliklerine katılmak da sınırlılık gösterebilir de bu tür etkinlikleri yapmaktan zevk alabilirler (Lambe ve Mount, 2013). Fakat ÇY olan bireyler bu tür serbest zaman etkinliklerine ya daha az katılım göstermekte ya da sınırlı bir şekilde aile bireyleriyle katılabilmektedirler. Genellikle serbest zamanlarını ve bu zaman diliminde gerçekleştirdikleri etkinlikleri aileleriyle yapmaktadırlar (Engel-Yeger, Jarus, Anaby, Law, 2009; Eriksson, Welander, Granlund, 2007; Solish, Perry, Minnes, 2010).

Serbest zaman etkinlikleri yetersizliği olan bireylerin tıpkı eğitim, sağlık gibi temel ihtiyaç ve haklarından biridir. Üstelik bu tür bireylerin yaşam standartlarını ve kalitesini arttırdığı için bir fırsat olarak görülebilir. Yaşam içerisinde bireyler birçok stres, olumsuz duygular ve düşünceler yaşayabilir ve bu bireylerin yaşamını olumsuz etkiler. Bu tür olumsuzlukların azaltılması ve giderilmesinde serbest zaman etkinlikleri yardımcı olabilir (Sivan ve Ruskin, 2000). Ayrıca serbest zaman etkinlikleri bireylerin çevresiyle iletişim kurması, akranlarıyla etkileşimde bulunması, özgüven kazanmaları gibi sosyal açıdan da faydalar sağlamaktadır. Yapılan çalışmaların (Devine, 2016; Gilson ve Dymond, 2011; Lundberg, Taniguchi, McCormick, ve Tibbs, 2011; Jessup, Cornell, ve Bundy, 2010; Porter, Iwasaki, ve Shank, 2010) bulguları da bu yöndedir.



Resim 3. ÇYE Olan Bireylerin Akranlarıyla Birlikte Olduğu Etkinlikler (www.diomedia.com)

İlgili literatürde serbest zaman etkinliklerine yönelik çalışmaların (Bayram, 2016; Büküşoğlu ve Bayturan, 2005; Devine, 2016; Eldeniz Çetin ve Çay, 2017; Eratay, 2013; Eratay ve Aydoğan, 2015; Gilson ve Dymond, 2012; Lundberg, Taniguchi, McCormick, ve Tibbs, 2011; Jessup, Cornell, ve Bundy, 2010; Porter, Iwasaki, ve Shank, 2010; Trainor, Dellfabbro, Anderson, Winefield, 2009) yapıldığı görölmektedir. Ayrıca yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerinden olan fiziksel etkinliklere katılım durumlarını etkileyen durumları belirlemeye yönelik yapılmış çalışmalar (Güngörmüş, 2007; Gümüş, Işık, Karakullukçu ve Yıldırım, 2016; Kim, Lee, Chun, Heo ve Han 2014; Müderrisoğlu, Kutay ve Örnekcı Eşen, 2006) da bulunmakla birlikte ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili ulusal alanyazında oldukça az sayıda çalışma yer almaktadır. Bununla birlikte Ulusal alanyazında ÇY olan bireylerin ebeveynlerinin çeşitli konular hakkında görüşlerine yer veren çalışmalar (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009; Bahçivancıoğlu Yazıcı ve Akçin, 2014; Eldeniz Çetin, 2013; Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2014; Şafak ve Uyar, 2015) da mevcuttur. Ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocuğu

olan annelerin çocuklarının boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik görüşlerini belirleyen sadece bir araştırmaya (Eldeniz Çetin ve Terzioğlu, 2018) ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmada ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin görüşleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ise; ÇY olan bireylerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklerin hem anne hem de babaların görüşlerine göre incelenmiştir. ÇY olan bireyler zamanlarının çoğunu genelde anneleriyle vakit geçirmekte, babalar herhangi bir meslek dalında çalıştığı için çocuklarına pek vakit ayıramadığı/ayırmadığı söylenebilir. Bu yüzden ÇY olan çocuklarına zaman ayıran anne ve özellikle de babaların çocuklarıyla nasıl vakit geçirdikleri, ayırdıkları zaman içerisinde hangi serbest zaman etkinliklerini yaptıklarını belirlemek önemli görülmektedir. Dolayısıyla ÇY olan bireylerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikleri hem anne hem de babaların görüşlerine göre inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. ÇY olan bireylerin serbest zamanlarını kendi başlarına ya da aile üyeleriyle birlikte kaliteli bir şekilde geçirmesi; bireyi sosyal, fiziksel ve zihinsel açıdan geliştirmesi ve bu tür bireylere bir şeyler katması; etkinlikleri gerçekleştirirken aynı zamanda eğlenerek kişisel gelişimine katkıda bulunması önemli görülmektedir. ÇY çocuğa sahip ebeveynlere çocuklarıyla birlikte ne tür etkinlikler yapabilecekleri, çocuklarıyla serbest zamanlarını kaliteli bir şekilde geçirmelerine yönelik fikir vereceği düşünüldüğünden yapılan araştırmanın ebeveynlere katkı sunacağı öngörülmektedir. ilgili alanyazına dolayısıyla ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemek ve belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) ÇY olan öğrenciler serbest zamanlarında ev ortamında ne tür serbest zaman etkinlikleri yapmaktadırlar?
- 2) ÇY olan öğrenciler ebeveynleri ile ne tür serbest zaman etkinlikleri yapmaktadırlar?
- 3) ÇY olan öğrencilerin aile üyeleriyle yapmaktan hoşlandığı serbest zaman etkinlikleri nelerdir?
- 4) Ebeveynlerin serbest zamanlarda çocuklarının yapmasını istediği etkinler nelerdir?

Yöntem

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılara, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belli bir durumu veya bir olayı ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008) için kullanılan tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada ÇY olan öğrencilerin serbest zamanlarda yaptıkları etkinlikleri belirlemek için bu desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını özel eğitim meslek okulunda öğrenimine devam eden öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler ise; çocuklarında zihin yetersizliğine eşlik eden ek bir yetersizliğin olması, çocuklarının yaşlarının 15-18 arasında olmasıdır. Bu kriterleri karşılayan 15 ebeveyn araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin demografik bilgilere Tablo1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod Adı	Ebeveynin Yaş	Ebeveynin Cinsiyet	Ebeveynin Eğitim Düzeyi	ÇY Olan Bireyin Yaşı	ÇY Olan Bireyin Yetersizlik Türü ve Şiddeti	ÇY Olan Bireye Yakınlık Derecesi
E.1	35	K	İlkokul	15	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve otizm	Annisi
E.2	40	E	Ortaokul	15	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve hafif düzey işitme yetersizliği	Babası
E.3	41	E	Lise	18	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve hafif düzey işitme yetersizliği	Babası
E.4	49	K	İlkokul	16	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve	Annisi

					serebral palsi (dipleji)	
E.5	38	K	İlkokul	15	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve konuşma güçlüğü	Annesi
E.6	35	K	Ortaokul	16	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve serebral palsi (dipleji)	Annesi
E.7	41	K	Ortaokul	16	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve hafif düzey işitme yetersizliği	Annesi
E.8	36	E	İlkokul	17	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve hafif düzey işitme yetersizliği	Babası
E.9	32	K	Ortaokul	17	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve konuşma güçlüğü	Annesi
E.10	37	K	İlkokul	18	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve serebral palsi (hemipleji)	Annesi
E.11	37	K	Lise	16	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve hafif düzey işitme yetersizliği	Annesi
E.12	43	E	İlkokul	18	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve serebral palsi (dipleji)	Babası
E.13	40	E	Lise	18	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve serebral palsi (dipleji)	Babası
E.14	35	K	Ortaokul	16	Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve serebral palsi	Annesi

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine
Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

E.15	33	K	Lise	16	(dipleji) Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve serebral palsi (hemipleji)	Annesi
------	----	---	------	----	---	--------

Tablo 1 incelendiğinde; ebeveynlerden altısı ilkokul, beşi ortaokul ve dördü ise lise mezunudur. 10'u kadın, beşi erkek olan ebeveynlerin yaşları 33 ile 49 yaş aralığında değişmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının yaşları ise 15 ile 18 yaş arasında değişkenlik göstermektedir. Ebeveynlerden altısı ilkokul, beşi ortaokul ve dördü de lise mezunudur. Çocukların biri zihin yetersizliğine ek hafif düzeyde otizm, beşi zihin yetersizliğine ek hafif düzeyde işitme yetersizliği, yedisi zihin yetersizliğine ek serebral palsi, ikisi zihin yetersizliğine ek konuşma güçlüğüne sahiptir. Araştırmaya gönüllü olarak ÇY sahip çocuğu olan 10 anne ve ÇY çocuğa sahip beş baba katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ÇY sahip bireylerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikleri ebeveyn görüşlerine göre belirlemek için aşağıda yer alan sorular araştırmaya gönüllü olarak katılan ebeveynlere sorulmuştur. Görüşmelerde ebeveynlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Çocuğunuz evde serbest zamanlarında neler yapar? Anlatır mısınız?
2. Çocuğunuzla yaptığınız serbest zaman etkinlikleri nelerdir?
 - a) Fiziksel etkinlikler (beden olarak güç gerektiren)
 - b) Sosyal etkinlikler
 - c) Yetenek gerektiren etkinlikler
 - d) Kişisel gelişim etkinlikleri
3. Çocuğunuzun sizinle yapmaktan hoşlandığı serbest zaman etkinlikleri nelerdir, anlatır mısınız?
 - a) Annesiyle yapmaktan hoşlandığı etkinlikler
 - b) Babasıyla yapmaktan hoşlandığı etkinlikler
 - c) Varsa kardeşiyle (abi-abela) yapmaktan hoşlandığı etkinlikler
4. Çocuğunuzun serbest zamanlarında yapmasını istediğiniz etkinlikler nelerdir?

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak hazırlanan görüşme formu, özel eğitim alanında ve ölçme değerlendirme alanında çalışan alan uzmanlarının görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun hazırlanan görüşme soruları çocuğu ÇY olan ebeveynlere bire bir sorularak görüşleri kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşmenin amacı açıklanmış, yapılan görüşmelerin başka hiçbir yerde yayınlanmayacağı belirtilerek katılımcılardan görüşmeler için yazılı izin alınmıştır. Araştırmacı kendini tanıtmış, görüşmenin amacını açıklayarak kaydın nasıl yapılacağını açıklamıştır. Görüşme başladığı andan itibaren ses kaydı açılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler çocukların öğrenim gördüğü özel eğitim okulunda yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık dokuz ile 18 dakika arasında sürmüştür. Yapılan görüşmelerin toplam süresi ise 254 dakikadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ‘inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik’ kavramlarıyla belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına görüşme formunda yer alan sorular, araştırma sonunda elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yapılan yorumlar özel eğitim ve ölçme değerlendirme alanında uzmanların görüşlerine sunularak uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak adına yapılan başka bir adım ise; araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcıların %25’ine (3 ebeveyn) gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliğine ilişkin, katılımcıların araştırmaya ilişkin ifade ettikleri tırnak içerisinde aynen aktararak verilmiştir.

Aktarılabirliği sağlamak için ise araştırmada elde edilen ham veriler ile verilere ilişkin sonuçlar ve bu verilere ilişkin yapılan yorumlar için alan uzmanının onayı alınmıştır ayrıca görüşmelerin yapıldığı ortam betimlenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların nasıl seçildikleri belirtilmiştir. Yapılan araştırmada onaylanabilirliği/teyit edilebilirliği sağlamak adına alan yazın taraması yapılarak genel amacı yansıtacak şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Çalışmanın genel amacı açıklanmış, hazırlanan sorulara verilen cevaplar yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

ÇY olan öğrencilerin serbest zamanlarda yaptıkları etkinliklerin ebeveyn görüşlerine göre incelemek için hazırlanan sorulara vermiş oldukları cevaplar yazılı hale getirilmiştir. Yapılan deşifre işleminin güvenirligi dökümanların %30 unda yapılmış ve %100 olarak hesaplanmıştır.

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler araştırma soruları tema kabul edilerek betimsel analiz yöntemi ile söylenme sıklığı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada görüşmecilerin beyan ettikleri, E1, E2 gibi kodlarla aynen söyledikleri şekilde tırnak içinde aktarılmıştır. Analiz sürecinde iki aşama izlenmiştir.

1. Elde edilen verilerin deşifre edilmesi

➤ Araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler deşifre edilmiştir. Görüşmelerdeki ses kayıtlarından toplam 25 Word sayfası elde edilmiştir.

2. Elde edilen verilerin analiz süreci

- Görüşmelerdeki ebeveynleri kodlamak için E1,2,3 gibi kodlamalar yapılmıştır.
- Aynı soruyla ilgili ebeveynlerin cevapları gruplanmıştır.
- Her soruya verilen cevaplar birkaç kez okunmuştur.
- Sorular tema kabul edilerek bu temalar çerçevesinde kodlamalar yapılmıştır.
- Kodların ebeveynler tarafından söylenme sıklıkları hesaplanarak frekans olarak raporlaştırılmış ve öğretmenlerin kendi ifadeleri ile alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ÇY olan öğrencilerin serbest zamanlarda yaptıkları etkinlikleri ebeveyn görüşlerine göre belirlemek için yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.. Araştırmada kullanılan sorular tema olarak belirlenip söylenme sıklığı (frekans) ‘f’ dikkate alınarak tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular sorulara göre sıralanarak verilmiştir.

ÇY olan çocukların evde serbest zamanlarda yaptıkları etkinliklere yönelik ebeveynlerin ifadelerini kapsayan bulgular

ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin “Çocuğunuz evde serbest zamanlarında neler yapar? Anlatır mısınız?” sorusuna verdiği yanıtlar Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1. ÇY Olan Çocukların Evde Serbest Zamanlarda Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Ebeveynlerin İfadelerini Kapsayan Bulgular

Cevaplar	f
Tv izler	11
Kitap okur	4

Müzik dinler	4
Ödev yapar	4
Cep telefonuyla oynar	2
Kardeşiyle oyun oynar	2
Kardeşiyle sohbet eder	2
Boyama yapar	2
Kendince deney yapar	2
Kağıt keser	2
Egzersiz yapar	2
Dans eder	2
Muhabbet kuşuyla oynar	2
Tabletle oynar	2
Dinlenir	1
Resim yapar	1

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynler, çocuklarının serbest zamanlarda tv izlediğini, müzik dinlediğini, kitap okuduğunu, ödevlerini yaptığını, cep telefonuyla oynadığını, kardeşiyle oyunlar oynadığını, boyama yaptığını, deney yaptığını, kağıt kestiğini, egzersizlerini yaptığını, dans ettiğini, muhabbet kuşuyla vakit geçirdiğini, tabletle oyunlar oynadığını, dinlendiğini ve resim yaptığını belirtmişlerdir. ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin söyledikleri aşağıda tırnak içinde aynen aktarılmıştır.

E1. “daha çok televizyon izliyor. Sevdiği programları izlemeyi çok seviyor”

E5. “kardeşiyle dans eder, kardeşi pek onunla dans etmek istemese de”

E9. “okulda öğretmenin verdiği ödevleri yapıyor”

ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarıyla yaptıkları serbest zaman etkinliklerine yönelik ifadelerini kapsayan bulgular

ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin “Çocuğunuzla yaptığınız serbest zaman etkinlikleri nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *ÇY Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarıyla Yaptıkları Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik İfadelerini Kapsayan Bulgular*

Cevaplar	f
----------	---

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine
Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Fiziksel etkinlikler	
Egzersiz yapmak	9
Oyun oynamak	6
Bahçede zaman geçirmek	5
Seyahat etmek	4
Sosyal etkinlikler	f
Sinemaya gitmek	10
Arkadaşlarıyla buluşmak	4
Yemeğe gitmek/çıkmaq	2
Sohbet etmek	2
Yetenek gerektiren etkinlikler	f
Resim yapmak	9
Yüzmeye gitmek	5
Müzik dinlemek	2
Ahşap boyama yapmak	2
Yazı yazmak	2
Dans etmek	1
Kişisel gelişim etkinlikleri	f
Ödev yapmak	8
Kitap okumak	6
Dini ibadetlerde bulunmak	5
Şarkı söylemek	4
Şiir okumak	2
Kişisel bir becerisi yok	1

Tablo 2 incelendiğinde ÇY sahip çocuğu olan ebeveynler, çocuklarıyla yaptıkları fiziksel etkinliklere yönelik; egzersiz yaptıkları, oyun oynadıkları, bahçede vakit geçirdikleri, seyahat ettiklerini, sosyal etkinliklere yönelik; sinemaya gittikleri, arkadaşlarıyla buluştukları, yemeğe çıktıkları ve sohbet ettiklerini, yetenek gerektiren etkinliklere yönelik; resim yaptıkları, yüzmeye gittikleri, müzik dinledikleri, ahşap boyama yaptıkları, yazı yazdıkları ve dans ettiklerini, kişisel gelişim etkinliklerine yönelik ise; ödev yaptıkları, birlikte kitap okudukları, dini ibadetlerde buldukları, şarkı söyledikleri, şiir okuduklarını ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn ise çocuğunun herhangi bir kişisel becerisinin olmadığını belirtmiştir. ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin söyledikleri aşağıda tırnak içinde aynen aktarılmıştır.

E6. “onun sevdiği kitapları seçip beraber okuyoruz”

E8. “günlük egzersizlerini yapıyoruz”

E2. “sevdiği filmleri beraber izlemeyi seviyoruz”

ÇY olan öğrencilerin aile üyeleriyle yapmaktan hoşlandığı serbest zaman etkinliklerine yönelik bulgular

Ebeveynlerin “Çocuğunuzun sizinle yapmaktan hoşlandığı serbest zaman etkinlikleri nelerdir, anlatır mısınız?” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ÇY Olan Öğrencilerin Aile Üyeleriyle Yapmaktan Hoşlandığı Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Cevaplar	f
Annesiyle yapmaktan hoşlandığı etkinlikler	
Ev işi yapmak	3
Alış veriş etmek	3
Seyahat etmek	3
Boyama ve resim yapmak	2
Kahve içmek	2
Anneyle kitap okumak	2
Film seyretmek	2
Sohbet etmek	1
Sinemaya gitmek	1
Babasıyla yapmaktan hoşlandığı etkinlikler	
Gezmek	7
Sohbet etmek	6
Seyahat etmek	6
Ders yapmak	5
Oyun oynamak	5
Yürüyüş yapmak	5
Maça gitmek	4
Pikniğe gitmek	4
Sinemaya gitmek	2
Varsa kardeşiyle (abi-abla) yapmaktan hoşlandığı etkinlikler	
Oyun oynamak	9
Film izlemek	3
Doğada zaman geçirmek	2

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine
Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Yemek yemek	2
Sohbet etmek	2
Resim yapmak	2
Ders yapmak	2

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynler, çocukların anneleriyle ev işi yapmak, alışveriş etmek, seyahat etmek, boyama ve resim yapmak, kahve içmek, kitap okumak, film seyretmek, sohbet etmek ve sinemaya gitmek olduğunu, babalarıyla; gezmek, sohbet etmek, seyahat etmek, ders yapmak, oyun oynamak, yürüyüş yapmak, maça gitmek, pikniğe gitmek ve sinemaya gitmek, ağabeyi ya da ablasıyla ise; oyun oynamak, film izlemek, doğada zaman geçirmek, yemek yemek, sohbet etmek, resim yapmak ve derslerini yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin söyledikleri aşağıda tırnak içinde aynen aktarılmıştır.

E4. “ev işlerinde bana yardım etmeyi seviyo”

E7. “ara ara dışarıya ev gezmelerine gidiyoruz”

E9. “kahve içip sohbet ediyoz”

E10. “babasıyla dışarıya çıkıp gezmeyi seviyo”

E6. “akşam yemekten sonra babasıyla sohbet ediyolar”

E8. “okulda verilen etkinlikleri babasıyla evde yapıyorlar”

E1. “abisiyle oyunlar oynamayı seviyor”

E5. “kardeşiyle sevdiği çizgi filmleri izlemeyi çok seviyo”

E9. “ablasıyla resim yapmaktan hoşlanıyor”

Ebeveynlerin, serbest zamanlarda çocuklarının yapmasını istediği etkinliklere yönelik ifadelerini kapsayan bulgular

Ebeveynlerin, “Çocuğunuzun serbest zamanlarında yapmasını istediğiniz etkinlikler nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin, Serbest Zamanlarda Çocuklarının Yapmasını İsteddiği Etkinliklere Yönelik İfadelerini Kapsayan Bulgular

Cevaplar	f
Kitap okuması	7
Fiziksel hareket yapması	4
Akademik etkinlikler	4

Yemek yapmasını	4
El ve kol kaslarını geliştiren etkinlikler	4
Kendisini geliştirebileceği her şey	3
Boyama yapma	3
Spor	3
Kağıt kesme	1
İbadet etmesi	1
Annesine yardım etmesi	1

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynler; serbest zamanlarda çocuklarının kitap okuması, fiziksel hareket yapması, akademik etkinlikler yapması, yemek yapması, el ve kol kaslarını geliştiren etkinlikler yapması, kendisini geliştirebilecek etkinlikler, boyama yapması, kağıt kesme etkinlikleri yapma, spor, ibadet etmesi ve annesine yardım etmesini istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlerin söyledikleri aşağıda tırnak içinde aynen aktarılmıştır.

E1. “okuması gelişmesi için bol bol kitap okumasını isterim”

E7. “daha hızlı anlaşılır bi şekilde okumasını isterim”

E6. “benimle yemek yapmasını ve bu konuda gelişmesini çok isterim”

E9. “el ve kol kaslarını geliştiren etkinlikler yapmasını isterim”

Sonuç olarak; ebeveynler, çocuklarının serbest zamanlarda tv izlediğini, müzik dinlediğini, kitap okuduğunu, ödevlerini yaptığını, cep telefonuyla oynadığını, kardeşiyle oyunlar oynadığını, boyama yaptığını, deney yaptığını, kağıt kestiğini, egzersizlerini yaptığını, dans ettiğini, muhabbet kuşuyla vakit geçirdiğini, tabletle oyunlar oynadığını, dinlendiğini ve resim yaptığını belirtmişlerdir.

ÇY sahip çocuğu olan ebeveynler, çocuklarıyla yaptıkları fiziksel etkinliklere yönelik; egzersiz yaptıkları, oyun oynadıkları, bahçede vakit geçirdikleri, seyahat ettiklerini, sosyal etkinliklere yönelik; sinemaya gittikleri, arkadaşlarıyla buluştukları, yemeğe çıktıkları ve sohbet ettiklerini, yetenek gerektiren etkinliklere yönelik; resim yaptıkları, yüzmeye gittikleri, müzik dinledikleri, ahşap boyama yaptıkları, yazı yazdıkları ve dans ettiklerini, kişisel gelişim etkinliklerine yönelik ise; ödev yaptıkları, birlikte kitap okudukları, dini ibadetlerde buldukları, şarkı söyledikleri, şiir okuduklarını ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn ise çocuğunun ağır düzeyde bir yetersizliğinin olmamasına rağmen herhangi bir kişisel becerisinin olmadığını belirtmiştir.

ÇY olan öğrenciler anneleriyle; en çok ev işi yapmaktan, alışveriş yapmaktan ve seyahat etmekten hoşlanmaktadırlar. Babalarıyla; gezmek ve sohbet etmekten, kardeşleriyle ise; oyun oynamaktan ve film izlemekten hoşlanmaktadırlar. ÇY sahip çocuğu olan ebeveynler çocuklarının serbest zamanlarında en çok kitap okumasını, fiziksel hareketler yapmasını ve akademik becerilerini geliştirmesini istemektedirler.

Tartışma

ÇY olan öğrencilerin serbest zamanlarda yaptıkları etkinliklerin ebeveyn görüşlerine göre incelendiği araştırmanın bulguları incelendiğinde ebeveynler, ÇY olan çocukların ev ortamında en fazla (n:11) televizyon izleyerek vakit geçirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara Margalit'in (1981, 1984) yapmış olduğu çalışmalarda rastlamak mümkündür. Serebral palsili ve öğrenme güçlüğü olan çocukların daha çok ev ortamında zamanlarını televizyon izleyerek pasif bir şekilde geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan incelendiğinde yapılan çalışmanın ÇY olan çocukların ev ortamında zamanlarını televizyon izleyerek geçirmesi bulgusu, Margalit'in (1981, 1984) yapmış olduğu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer bir bulgu da Dykens'in (2012) yapmış olduğu çalışmada göze çarpmaktadır. Dykens (2012) prader willi sendromundan etkilenen bireylerin serbest zamanlarında televizyon izlediklerini, fiziksel etkinliklere ise katılmadıklarını tespit ettiği araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Sun, 1998 yılında yayımlanmış olduğu temel müzik eğitimi kitabında okul yaşında olan çocukların ve gençlerin daha çok müzik dinledikleri, müziksel etkinliklere ve halk oyunlarına katıldıklarını belirtmiştir. Balcı'nın (2003) yapmış olduğu çalışmada öğrenciler serbest zamanlarında en çok yaptığı etkinlikleri sıralamışlar ve müzik dinleme, müzikle uğraşma etkinliğinin ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin serbest zamanlarında en sık yaptığı etkinlikler sıralamasında müzik dinlemek vardır. Yapılan çalışmada da ÇY olan çocuklar serbest zamanlarını müzik dinleyerek geçirdikleri tespit edilmiştir. Yapılan iki araştırma incelendiğinde katılımcı özellikleri bakımından gelişimsel ve zihinsel özellikleri bakımından farklılıklar olsa da serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikler bakımından benzerlik göstermektedir. Bu açıdan incelendiğinde Balcı'nın (2003) yapmış olduğu araştırmanın öğrencilerin serbest zamanlarında en çok müzik dinlediği bulgusu, yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Her ne kadar gelişim özellikleri farklı olsa da müzik

dinlemenin ve müzikle uğraşmanın bireyleri dinlendirdiği, sakinleştirdiği böylelikle yaşam kalitesini olumlu etkilediği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde serbest zaman etkinliklerine katılmanın bireylerin yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Mc Manus, Corcoran, ve Perry'nin (2008) serebral palsili çocuklarla yaptığı araştırmada serbest zaman etkinliklerine katılımın çocukların yaşam kalitesini artırdığı tespit edilmiştir. Yine benzer bir çalışmada (Bjornson, Belza, Kartin, Logsdon, McLaughlin, ve Thompson, 2008) da etkiliklere katılımın fiziksel ve psikososyal gelişimin üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Büküşoğlu ve Bayturan'a (2005) göre bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılmaları akranlarıyla iletişim kurmalarına ve etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Akranlarıyla etkileşim ve iletişimde bulunan bireyler kendilerini daha rahat ve kolay bir şekilde ifade edebilirler. Akranlarla serbest zamanlarda etkiliklere katılmak bireylerin güçlü yönlerinin ortaya çıkmasını sağlar, bireylerin kendilerini tanımalarına fırsat vererek ayrıca akran arasında kabul duygusunun gelişmesine de yardım etmektedir. Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde ÇY olan çocuklar serbest zamanlarda sosyal etkilikler içerisinde yer alan arkadaşlarıyla buluşmak ve sohbet etmek yer almaktadır. ÇY olan çocukların serbest zamanlarında arkadaşlarıyla bir araya gelip bir yerlere gitmesi ve arkadaşlarıyla vakit geçirmesi onlara akranlarıyla etkileşimde bulunma fırsatı vereceği söylenebilir. Akranlarıyla iletişim kuran ve paylaşımda bulunan bireylerin kendilerini daha rahat ifade edeceği ve sosyal becerilerinin gelişeceği söylenebilir.

Serbest zaman etkinliklerine ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte katılması, ÇY olan bireylerin serbest zaman etkiliklere katılımını arttıracığı söylenebilir (Bult, Verschuren, Lindeman, Jongmans, ve Ketelaar, 2013; King, Law, Hurley, Petrenchik, ve Schwellnus, 2010). Yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde de ÇY olan çocuklar serbest zaman etkinliklerine ebeveynleriyle birlikte katılmışlardır. ÇY olan çocukların ebeveynleriyle sinemaya, pikniğe, gezmeye gittikleri; birlikte kitap okudukları ve ev işleri yaptıkları tespit edilmiştir. Böylelikle ÇY sahip çocuğu olan ebeveynler çocuklarıyla serbest zaman etkinliklerine katılarak çocuklarına olumlu rol model oldukları; çocuklarını bu tür etkiliklere katılmaya teşvik ettikleri söylenebilir. Bu açıdan incelendiğinde yukarıda belirtilen görüşü destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Gültekin'e (2008) göre serbest zamanlarını değerlendirme bakımından cinsiyete göre farklılık olduğunu, erkeklerin kadınlara göre daha aktif etkiliklere katılarak değerlendirdiğini;

bayanların ise serbest zamanlarını dinlenerek, el işleri yaparak evde geçirdiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmanın bulguları arasında ÇY olan bireyler babalarıyla yürüyüşe giderek, parka giderek, sinemaya giderek serbest zamanlarını değerlendirirken; anneleriyle ev işi yapmak (evi temizlemek, toplamak vb.), sohbet etmek, kitap okumak, film seyretmek gibi ev içi etkinlikleri yaptıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmanın bu bulguları, Gültekin'in (2008) görüşüyle paralellik göstermektedir.

ÇY olan çocuklar babalarıyla serbest zamanlarda yürüyüş yapmak, doğada gezmek gibi fiziksel etkinlikler yapmaları yürütülen çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Alanyazında yapılan çalışmaların (Shikako-Thomas ve diğ., 2012; Çöl, 2005) bulgularında da bireylerin fiziksel etkinliklere katılması yaşam kalitesini ve genel sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Buffart, Bergemons, Meeteren, Stam, ve Roebroek (2009) araştırmasında bir fiziksel yetersizlik türü olan ve diğer adı Spina Bifida olan myelomeningoselli adolesanların fiziksel etkinliklere katılmaları fiziksel sağlığına ve dolayısıyla yaşam kalitelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmanın bulgularından yola çıkarak yürüyüş yapmak, spor yapmak gibi fiziksel etkinliklere katılım ÇY olan çocukların fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde etkili olduğu; hem ruhsal hem de fiziksel olarak sağlıklı bireyler olmalarının yanı sıra serbest zamanlarını kaliteli bir şekilde geçirmelerini sağladığı söylenebilir.

Larson ve Seepersad'ın (2003) ergen bireylerle yaptığı çalışmada yaş ergenlerin entelektüel ve fiziksel etkinliklere daha az katıldıkları, sosyal etkinliklere ise daha çok katıldıklarını ve daha fazla vakit ayırdıklarını tespit etmiştir. Yapılan çalışmada ise; 15-18 yaş arasında ÇY olan çocuklar fiziksel, sosyal, kişisel gelişim sağlayan etkinlikler ve yetenek gerektiren etkinlikleri yapmada yaş farkının etkili olmadığı; 15-18 yaş aralığında ÇY olan çocukların bu tür etkinliklere katıldıkları tespit edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Larson ve Seepersad'ın (2003) yapmış olduğu araştırma bulgusuyla örtüşmediği görülmektedir.

Eldeniz Çetin ve Terzioğlu (2018) yapmış oldukları çalışmada ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocukların serbest zamanlarını en çok anne ve babalarıyla geçirdiklerini tespit etmişlerdir. Ağır düzeyde yetersizliğe sahip bireylerin yaşamın her alanında ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duydukları için araştırma bulgularında serbest zamanlarını aileleriyle geçirdikleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaya katılan ebeveynlerin çocukları hafif düzeyde ÇY'den etkilenmiş olmasına rağmen yapılan araştırmanın bulgularında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. ÇY olan

çocuklar serbest zamanlarını değerlendirmek için serbest zaman etkinliklerini anne ve babalarıyla gerçekleştirdikleri bulgusu Eldeniz Çetin ve Terzioğlu'nun (2018) yapmış olduğu çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. ÇY olan çocukların ebeveynleriyle zaman geçirmeleri geçirdikleri serbest zamanlarını daha kaliteli ve verimli yapacağı; ÇY olan çocukların ebeveynleriyle olan aile bağlarını daha da güçlendireceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; ÇY olan öğrencilerin evde serbest zamanlarında daha çok televizyon izledikleri, kitap okudukları, müzik dinledikleri ve cep telefonu ile oynadıkları tespit edilmiştir. Ebeveynler, evde serbest zamanlarda çocuklarıyla egzersiz yaptıklarını, oyun oynadıklarını, sinemaya ve yemeğe gittiklerini; sohbet ettiklerini, birlikte kitap okuduklarını, dini ibadetlerde bulduklarını ve seyahat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma; Nitel bir araştırma olması nedeniyle bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genellenememekle birlikte, araştırmaya katılan 15 ebeveynin görüşü ile, araştırma yöntemlerinden nitel araştırma ve veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği ile sınırlı olmakla birlikte aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- ✚ ÇY olan bireylere serbest zamanlarını daha kaliteli geçirebilmeleri için serbest zaman eğitimi verilebilir.
- ✚ ÇY sahip çocuğu olan ebeveynlere serbest zaman etkinliklerine yönelik eğitim verilebilir.
- ✚ ÇY olan çocukların daha kaliteli ve verimli bir şekilde serbest zamanlarını geçirebilmeleri için öğretmen veli işbirliği önerilebilir.
- ✚ Ailelerin serbest zamanlarını değerlendirmeleri, çocuklarıyla sosyal ortamlarda vakit geçirmelerini sağlayacak maddi olanaklar yetkililer tarafından ÇY olan çocuk ailelerine sağlanabilir.

Kaynakça

Akyıldız, M. (2013). Boş zamana "ciddi" bir bakış: Boş zaman araştırmalarında ciddi boş zaman teorisi. *Pamukkale Journal Of Sport Sciences*, 4(2), 46-59.

Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine
Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22).
- Badia, M., Orgaz, M.B, Verdugo, M.A, Ullán, A, & Martinez, M. (2013). Relationships between leisure participation and quality of life of people with developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26 (6), 533-545.
- Balcı, V. (2003), Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 158(1), 161-173.
- Bayram, E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan ergenlerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Bahçivancıoğlu-Yazıcı, A. & Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15(2), 335-356.
- Bult, M. K., Verschuren, O., Lindeman, E., Jongmans, M. J., & Ketelaar, M. (2013). Do children participate in the activities they prefer? A comparison of children and youth with and without physical disabilities. *Clinical rehabilitation*, 28(4), 388-396.
- Buffart, L. M., Bergemons, R. J. V. D., Meeteren, J. V., Stam, H. J., & Roebroek, M. E. (2009). Lifestyle, participation, and health-related quality of life in adolescents and young adults with myelomeningocele. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(11), 886-894
- Büküşoğlu, N. & Bayturan, A.F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177.
- Bjornson, K. F., Belza, B., Kartin, D., Logsdon, R., McLaughlin, J., & Thompson, E. A. (2008). The relationship of physical activity to health status and quality of life in cerebral palsy. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, 20(3), 247.
- Clark, A., & Percy-Smith, B. (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday spaces. *Children, Youth and Environments*, 16 (2). 1-9.

- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. A. (2007). The idea of leisure. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of leisure education: Finding personal fulfillment in this century* (pp. 1-14). Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass. (Original work published in 1975)
- Devine, M. A. (2016). Leisure-time physical activity: Experiences of college students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(2), 176–194. doi:10.1123/APAQ.20140241
- Dykens, E. M. (2012). Leisure activities in prader-willi syndrome: Implications for health, cognition and adaptive functioning, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), doi 10.1007/s10803-012-1462-7
- Engel-Yeger B, Jarus T, Anaby D, & Law M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *Am J Occup Ther*. 63, 96–104.
- Eriksson L, Welander J, & Granlund M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *J Dev Phys Disabil*, 19, 485–502.
- Eratay, E. (2013). Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities. *Department of Special Education*, Full Length Research Paper, doi: 10.5897
- Eratay, E. & Aydoğan, Y. (2015). Study of the relationship between leisure time activities and students of Abant İzzet Baysal University levels of assertiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191. 2213
- Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’ inden elde edilmiştir. (Tez No. 333504)
- Eldeniz Çetin, M. & Çay, E. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin boş zaman becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, *Kesit Akademi Dergisi*, 3(10), 732-755.

- Eldeniz Çetin, M. & Terzioğlu, N.K. (2018). Ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocuklarının boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 857-873.
- Gültekin, E. (2008). *Serbest zaman etkinlikleri içinde müzikli etkinliklerin yeri: Sakarya mahallesi örneği*, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya
- Güngörmüş, H. A. (2007). *Özel sağlık-spor merkezlerinden hizmet alan bireyleri rekreasyonel egzersize güdüleyen faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, H. Işık, Ö., Karakullukçu, Ö., Yıldırım, İ. (2016).Ortaöğretim Kurumlarında Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Kısıtlayıcıları. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2 (Special Issue 1), 814-825. DOI: 10.14486/IJSCS152
- Gilson, C. L., & Dymond, S. K. (2011). Constructions of disability at a university in Hong Kong: Perspectives of disabled students, staff members, and instructors. *Disability Studies Quarterly*. 31(2) Retrieved May 16, 2011 from <http://www.dsquds.org/article/view/1589/1557>
- Hacıoğlu N, Gökdeniz A, & Dinç Y. (2003). *Boş zaman-rekreasyon yönetimi*. Detay Yayıncılık, I.Baskı, Ankara. A Sequence Aligment Method. *Annals of Tourism Reserch*, 29.
- Jessup, G. M., Cornell, E., & Bundy, A. C. (2010). The treasure in leisure activities: Fostering resilience in young people who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 419–430.
- King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, T., & Schwellnus, H. (2010). A developmental comparison of the out-of-school recreation and leisure activity participation of boys and girls with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 77-107.
- Kim J, Lee S, Chun S, Heo J, & Han A. (2014). Contribution of leisure-time physical activity on psychological benefits among elderly immigrants. *Applied Research in Quality of Life*. 11(2):461–
- Lambe, L. & Mount, H. (2013). *Holidays and outings*. In J. Hogg & J Cavet (eds.), Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities. Springer.

- Larson, R. & Seepersad, S. (2003). Adolescents' leisure time in the united states: Partying, sports, and the American experiment. *New Directionss For Child and Adolescent Development*, 99(1), 53-64, doi: [10.1002/cd.66](https://doi.org/10.1002/cd.66)
- Leitner, M. J., & Leitner, S. F. (2012). *Concepts of leisure. Leisure enhancement*, 4th ed. Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC.
- Leach, M. & Bailey, H. (2013). *Physical activities*. In J. Hogg & J Cavet (eds.), Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities. Springer.
- Lundberg, N. R., Taniguchi, S., McCormick, B. P., & Tibbs, C. (2011). Identity negotiating: Redefining stigmatized identities through adaptive sports and recreation participation among individuals with a disability. *Journal of Leisure Research*, 43(2), 205–225.
- Mansell, J. (2010). Rasing our sights: Services for adults with profound intellectual and multiple disabilities. www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics.
- Margalit, M. (1984). Leisure activities of learning disabled children as a reflection of their passive life style and prolonged dependency. *Child psychiatry and human development*, 15(2), 133-141.
- Margalit, M. (1981). Leisure activities of cerebral palsied children. *Israel journal of psychiatry and related sciences*. 18(3), 209–214.
- Mount, H. (2013). *Art, drama and music*. In J. Hogg & J Cavet (eds.), Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities. Springer.
- Mc Manus, V., Corcoran, P., & Perry, I. J. (2008). Participation in everyday activities and quality of life in pre-teenage children living with cerebral palsy in South West Ireland. *BMC pediatrics*, 8(1), 50. doi:10.1186/1471-2431-8-50
- Müderrişoğlu, H., Kutay, E.L., & Örnekçi Eşen, S., 2006. Kırsal rekreasyonel faaliyetlerde kısıtlayıcılar, *Tarım Bilimleri Dergisi 2005*, 11 (1) 40-44.
- Ouvry, C. & Mitchell, S. (2013). *Play materials*. In J. Hogg & J Cavet (eds.), Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities. Springer.
- Porter, H., Iwasaki, Y., & Shank, J. (2010). Conceptualizing meaning-making through leisure experiences. *Loisir Et Société /Society and Leisure*, 33(2), 167–194. doi:10.1080/07053436.2010.10707808

- Sardohan-Yıldırım, A. E. & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3 (1), 74-89. ISSN: 2147-1
- Sivan, A., & Ruskin, H. (2000). Leisure education, community development and populations with special needs. Wallingford, GB: CAB International. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.
- Spevack, S., Martin, T. L., Heibert, R., Yu, C. T. & Martin, G. L. (2004). Effects of choice of work tasks on on-task, aberrant, happiness and unhappiness behaviors of persons with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(2), 79-97.
- Schulz, J. & Watkins, M. (2007). The development of the leisure meanings inventory. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 477.
- Stebbins, R. A. (2005). Project based leisure: theoretical neglect of a common use of free time. *Leisure Studies*, 24(1), 1-11.
- Shikako-Thomas, K., Dahan-Oliel, N., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Rosenbaum, P., & Majnemer, A. (2012). Play and be happy? Leisure participation and quality of life in school-aged children with cerebral palsy. *International journal of pediatrics*, 1-7 doi:10.1155/2012/387280
- Solish, A., Perry A, & Minnes P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 23 (3), 226-236.
- Sun, M. (1998). *Temel müzik eğitimi*, Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi* Ankara: Vize yayıncılık.
- Safak, P., & Uyar, D., (2015).Teaching choice making to children with severe and multiple disabilities.*Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 779-798. doi: 10.7827/TurkishStudies.7726
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. & Winefield, A. (2009). Leisure activities and adolescent psychological well being. *Journal of Adolescence*,3(3), 8-13.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination, vocational rehabilitation and workplace supports. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 67-69.

Çay & Eratay (2019)

World Health Organization (Ed.). (2001). International classification of functioning, disability, and health: Children and youth version: ICF-CY. World Health Organization.

Ezop Masallarının Dinleme Becerisine Etkisi **The Effect of Aesop's Tales on Listening Skills**

Ayşe BİLGİÇ YILDIZ¹

Behsat SAVAŞ²

Alıntılama: Bilgiç Yıldız, A. & Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 185-208.

Geliştarihi:
20 Ağustos 2019

Kabul tarihi:
2 Ekim 2019

© UEAD 2019
Tüm hakları saklıdır.

Özet: Araştırmanın amacı, Ezop masallarının dinlediğini anlama başarısına etkisini test etmektir. Çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Isparta ilinin merkez ilçesinde bir devlet ilkokulunda 2. sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli, kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel modeldir. Deney ve kontrol gruplu ön test son test modelinde, gelişigüzel iki grup seçilmiştir. İki gruba da ilk üç masal ön test olarak, son üç masal de son test olarak dinleme ve anlamaya yönelik ölçme uygulanmıştır. Yarı deneysel araştırma modelindeki etkinliklerde 18 farklı Ezop masalı kullanılmıştır. Çalışma altı hafta devam etmiştir. Her masaldan sonra dinleme ve anlamaya yönelik ölçme işlemi yapılmıştır. Veriler 5N 1K tekniğinden geliştirilen üç sorudan oluşan form ile toplanmıştır. Sonuçta ön test ve son test ölçümleri arasındaki farklılıklar tespit edilerek öğrencilerin dinleme anlama becerilerindeki değişim incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yüzde, aritmetik ortalama ile minimum ve maksimum değerleri ilebağımsız ve bağımlı t-Testi, kovaryans (ancova) analizi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön test toplam puanları ile uygulama sonrası yapılan son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin son test toplam puanları, ön test toplam puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin dinleme anlama becerilerinin gelişmesi yapılan etkinliğin olumlu sonuçlandığı görülmektedir.

Anahtarkelimeler: Anlama, dinleme, ezop masalları, ilkokul 2.sınıf.

Received:
20 August 2019

Accepted:
2 October 2019

Abstract: The aim of the study is to test the effect of Aesop tales on listening comprehension success. The study group is formed by 45 students studying at grade 2 of a state school located in city center of Isparta at 2018-2019 Academic Year. The model of the study is pre-test / post-test quasi-experimental with control group. Two groups have been selected randomly in pre-test / post-test model with experimental and control group. Both groups have been assessed with first three tales as pre-test and with last three tales as post-test along with listening and comprehension tasks. In the activities of quasi-experimental study model, 18

¹Sınıf öğretmeni, Tevfik Fikret Kurtcan İlkokulu, blg.ayse66@gmail.com, ORCID ID:0000-0003-3566-0319.

²Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, bsavas@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-3164-

© UEAD 2019
All rights reserved.

different Aesop tales have been used. The study has lasted for six weeks. Tasks assessing listening and comprehension skills development have been implemented following each tale. The data have been collected via a form consisting of three questions that was developed from 5 Ws and 1 H technique. The variance among pre-test and post-test results of the students has been detected. Thus, the change in listening and comprehension skills of the students has been tracked. SPSS has been used in analysis of the data obtained within the framework the study. In the analysis of the data, percentage, arithmetic mean and minimum and maximum values have been used as descriptive statistical techniques while independent and dependent T-test and analysis of covariance have been used as statistical techniques. A significant variance has been found between the pre-test scores and post-test scores. The total post-test scores of the students are higher than the total pre-test scores. It has been found that the study has yielded positive outcomes regarding the improvement of listening and comprehension skills of students.

Keywords: AesopTales, comprehension, listening, primary school grade 2

Giriş

Problem Durumu

Günlük yaşamda, iş hayatında ya da sosyal yaşamda birey iletişim kurma ihtiyacı içindedir. Bireyler birbirleriyle bir şeyler paylaşma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, isteklerini dile getirme ya da tepki verme gibi amaçlarla iletişim kurar. İnsanların iletişim kurabilmesi için en kullanışlı ve sağlıklı yol dili kullanmaktır. Dil sayesinde birey sosyalleşir, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, sevinçlerini paylaşır. Beden dili, jest ya da mimikler aktarılmak istenen iletiyi karşı tarafa doğru bir şekilde aktarmayı engelleyebilir. Karşı taraf anlatılmak istenilenden farklı şeyler anlayabilir. Bu yanlış anlaşılma iletişimi engeller ve anlamsız hale getirir (Yılmaz, 2007, s.1; 2014, s.1).

Dil bireyler arasında iletişimi sağlar, duygu ve düşünce birlikteliğini oluşturur. Dil aynı zamanda toplumsal beraberliği etkileyen ve dinamik tutan temel yapıdır. Kişinin günlük yaşamda ya da kariyerindeki başarısını dil becerisi etkilemektedir (Kılınç, 2015, s. 1).

Dil edinimi ilk olarak ailede başlar ve okulda gelişir. Bu beceri ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin sosyal bir varlık olmasının doğal sonucudur. Öğretim sürecinde dil öğretimi sistemli bir şekilde ele alınır. Okul hayatında dili, doğru ve etkili bir şekilde kullanımı öğretilir. Anasınıfından üniversiteye kadar öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Güzel ve Karatay,2013, s.152).

Dil becerileri iki ana grupta toplanmaktadır: Anlama ve anlatma. Anlama becerileri, okuma ve dinleme; anlatma becerileri konuşma ve yazmadır. Bu beceriler tek başına düşünülemez, birbirini etkilemektedirler. Bireyin bu beceriler arasında ilk kazandığı beceri

dinlemedir. Dinleme becerisi anne karnındayken başlamaktadır. Birey anne karnındayken gelen sesleri dinlemekte ve bu seslere tepki vermektedir. Birey konuşma becerisini kazanıncaya kadar ailesinin ve yakın çevresinin konuşmalarını dinlemekte ve ana dilini dinleme becerisiyle kazanmaktadır. Birey okul çağına gelmeden önce anlama becerisi olarak sadece dinlemeyi kullanmaktadır. Okul çağında en çok kullandığı beceri de dinleme becerisidir. Dinleme becerisi diğer becerilerin temel koşuludur. Günlük hayatta en çok dinleme becerisi kullanılmaktadır (Doğan, 2016, s.2-3)

Dinleme becerisi öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir becerisidir. Birey dinleme becerisini ilk olarak ailesinden öğrenmektedir. Okul çağına geldikten sonra dinlemenin istenilen şekilde kullanılabilmesi için belirli bir plan dahilinde öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenler dinleme becerisinin öğretimine önem vermelidir. Öğrenme sürecinde dinleme etkinlikleri yapılırken öğrenci aktif olmalı ve sürece dahil olmalıdır. Öğrenme durumları öğrencilerin farklı şekilde karşılaşılabilecekleri olaylara göre şekil almalıdır. Farklı dinleme türleri anlatılmalı ve öğrenciler kendilerine uygun dinleme şeklini kullanmalıdır. Öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları sağlanmalıdır (Kılınç, 2015, s. 2).

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinlikler, bireyin ilgisini çekmeli, bireyi istekli hale getirmeli ve dikkatini yapılacak etkinliğe vermesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Öğrencilerin dinlemeye yönelik gösterdikleri tutum, dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Eğer öğrenciler dinlemeye karşı olumsuz tutum gösterirse hem okul hayatı hem de diğer yaşantıları için sağlıklı iletişim kurmalarını engelleyecektir. Bu engelin oluşmaması için öğrenci aktif ve istekli dinleyici konumuna sokulmalıdır. Etkileşimli iletişim içinde olmaları onların dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır (Goh ve Taib, 2006, akt. Ciğerci, 2015, s. 2).

Yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin yaş grubu mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin seviyesine uygun ve onların ilgisini çekecek masallar seçilmelidir. Öğrencilerin sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak dikkat sürelerine göre etkinlik hazırlanmalıdır. Bir öğrencinin ilköğretim birinci sınıfta dikkat süresi daha kısa iken bu süre 8.sınıfta daha uzun olmaktadır. Seçilecek metinlerin kısa ve eğlenceli olmasına özen gösterilmelidir. Sınıfta dinlemenin sağlıklı olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için öğretmenler derste göz kontağı kurmaktan kaçınan, hiperaktif olan, derste öğretmeni dinlemeyen ve dikkat dağıtan öğrencilerle daha yakından ilgilenmelidir (Akyol, 2014, s.2).

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Ezop masallarının dinlediğini anlama başarısına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Ezop masallarıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının dinlediğini anlama başarısına etkisini test etmektir.

Dinlediğini anlama becerisinin ilkökulda öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin akademik başarısını ve günlük yaşamlarını etkilemektedir. Öğrencilerin Ezop masalları ile dinlediğini anlama becerisini geliştirecekleri öngörülmektedir. Ayrıca sonuçlar öğretmenlere dinlediğini anlama becerisiyle ilgili dönüt sağlayacak ve bu becerilerinin önemini anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece özellikle ilkökul Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisini kazanmaya yönelik etkinlikler sunulmuş olacaktır. Araştırmanın öğrencilerin diğer derslerine ve günlük yaşamına da katkı sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1.2018-2019 eğitim yılı ile,

2. Isparta merkez ilçesi devlet ilkokulu 2.sınıf öğrencileri ile,

3. Ezop masalları; Ağustos Böceği ile Karınca, Altın Yumurtlayan Kaz, Aslan Koyun Kurt ve Tilki, At ile Yük Taşıyan Eşek, Ava Çıkan Aslan Eşek ve Tilki, Çoban Çocuk ile Kurt, İki Arkadaş ve Ayı, Karga ile Tilki, Kaval Çalan Kurt ve Oğlak, Kurt ile Çoban, Kurt ile Kuzu, Rüzgar ile Güneş, Tavşan ile Kaplumbağa, Tilki ile Keçi, Tilki ile Leylek, Tilki ile Ormancı, Tuz Yüklü Eşek, Yengeç ile Annesi masalları ile sınırlandırılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Dil ve Dinleme İlişkisi

Dil anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Dilin kazanılış sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Okuma ve yazma becerilerinde etkileşime genellikle gerek duyulmaz. Ama dinleme ve konuşma becerilerinde etkileşimde bulunmak gereklidir. Konuşma var ise dinleme de vardır. Dinleme var ise konuşma da vardır. Yani bir mesaj döngüsündeki konuşan ve dinleyen olmasıdır (Doğan, 2016, s. 2-3).

Dil kişiler arası iletişimi sağlar ve bunun yanında yazma, okuma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu alanları için de büyük bir öneme sahiptir(Yılmaz, 2014, s. 2). İletişim karşılıklı ilişkiye dayanan bir süreçtir. Mesajı anlatan ve anlayan öğelerinden oluşmaktadır. Bu işleyişte dil, anlatma ve anlama becerileri altında yani dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır.Dinleme ve okuma, anlamaya; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur (Güzel ve Karatay, 2013, s. 152). Anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatım becerisi, konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşmaktadır (Yılmaz, 2014, s. 5-6). Birey ana dilini dinleme becerisiyle öğrenmektedir. Annesi ya da yakın çevresi konuşurken dinler ve dilin özelliklerini kavrar.

Dil hayatın her anında olduğu için hayatı Türkçe dersinin içine taşımak hem öğretmen hem de öğrenci için fayda sağlayacaktır. Öğretmen açısından düşünüldüğünde Türkçe dersinde günlük hayattan kullanılabilir bir sürü olay, materyal vardır. Öğretmen olay ve materyalleri kullanmalı ve çeşitlendirmelidir. Öğretmenlerin çalışmayı çeşitlendirebilmesi için iyi bir gözlemci olmalı, kendini yeniliklere açmalı, geliştirmeli ve günlük hayattan Türkçe dersinde kullanabilecekleri her türlü malzemeyi toplamalıdır. Türkçe dersinin bu şekilde işlenmesi öğretmen açısından verimi artıracaktır. Bu verimin elde edilmesi kısaca dile, öğretmenin dili kullanmasına ve gözlem gücüyle dinlemeyi doğru gerçekleşmesine bağlıdır. Hayatın içinden örneklerle karşılaşan öğrencinin de derse ilgisi artacak ve aktif konumda olacaktır (Doğan, 2016, s. 3-4).

Dinleme Becerisi

Birey anne karnından itibaren dinleme becerisine sahiptir. Doğduktan bir süre sonra konuşma becerisini kazanır. Daha sonra da yazma ve okuma eylemlerini gerçekleştirir. Dinleme becerisi, doğuştan sahip olduğumuz ancak geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Ayrıca, insan ilişkilerinin temeli ve öğrenmenin ön koşuludur. Dinleme becerisi diğer becerilerle birlikte bir bütün olarak düşünülmelidir (Yılmaz, 2014, s. 17). Kişi hayatın bir gereği olarak iletişim kurmak, konuşmak, sohbet etmek ister. İletişim kurarken konuşmacı ve dinleyici olmak üzere iki ana öge

vardır. Tek başına konuşmacı ya da dinleyici bir anlam ifade etmez. Dinleme iletişim sürecinin ana öğeleri arasında yer alır.

Dinlemenin pek çok tanımı yapılmıştır; “sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama süreci” (Çelenk ve Tazebay, 2008, s. 172); “hem insan iletişimin ve etkileşimin temeli hem de öğrenmenin ön koşulu” (Tüzel, 2014,17); “Duyulan sesleri seçme hareketinin ve seçiciliğinin söz konusu olduğu, birden fazla ses içerisinde istenilenin seçildiği ve bilinçli bir hareket olduğu” (Güzel ve Karatay, 2013, s. 153); Konuşanın vermek istediği mesajı, eksiksiz olarak anlayabilme ve gerekli uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel, 2003, s. 70); “İletişimin ve öğrenmenin en temel yolu” (Sever, Kaya ve Aslan, 2006, s. 25); “Seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreç” (Yetkin ve Daşcan, 2010, s. 72) örnek olarak verilebilir. Tanımlardan yola çıkılarak dinlemenin bir süreç olduğu, bu süreçte dikkat ve seçicilik gerektiği ve sonuçta anlamlandırıldığı bilinçli bir eylem olarak betimlenebilir.

Dinleme ile işitme, birbirini etkileyen ancak birbirinden ayrı değerlendirilmesi gereken eylemlerdir. İşitme, fizyolojik bir eylemken, dinleme psikolojik, isteğe bağlı bir eylemdir. Dinleme sadece konuşulanları işitmek değildir. İşitme kulakla yapılırken dinleme zihinle yapılır. Dinleme becerisinde algılama, kavrama, kodlama, anlamlandırma ve yorumlama gibi bilişsel süreçler yaşanır. Bunlarla birlikte konuşulan konuyu anlama, bir şeyi anlatma, değerlendirme yapma, düzenleme, aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarma, ihtiyacımız olanları belleğimize alma da dinleme etkinliğindeki zihinsel süreçlerdir (Çelenk ve Tazebay, 2008, s. 173). İşitme istem dışı gerçekleşirken dinleme amaçlı bir etkinliktir. Dinleme işitilen sesi beyne göndererek anlam kurmayı gerektirir (Akyol, 2010, s. 2)

Dinleme süreci; algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur. Algılamada dinleyici, gelen sesin farkına varır. Sonra ilgisini çeken sesi ayırt etmek için dikkatini yoğunlaştırır. Dikkatini yoğunlaştırdığı sesteki ihtiyacı olan bilgiyi alır, beyninde anlamlandırır ve amacına ulaşır (Yılmaz, 2007, s. 49).

Dinlemenin amacına ulaşıp ulaşmadığı dinleyicinin bilgiyi nasıl aldığına ve beyninde nasıl anlamlandırıldığına bağlıdır. Dinleyicinin amacına ulaşması için dinleme gerçekleşmeden önce önemini fark etmesi gerekir. Dinleyici; bunu neden dinliyorum, benim için anlamı ne, bir amacım var mı, nasıl bir sonuca ulaşmalıyım gibi soruları kendine yöneltmelidir. Dinleme sürecine bakıldığında dinleyicinin ilk olarak işitmesi gerekir. Daha sonra dikkatini çekmesi,

ilgisini odaklaması, beyinde kodlaması, anlamlandırması ve değerlendirme yaparak bir sonuca ulaşmalıdır.

Dinlemenin eğitimdeki önemi çeşitli araştırmalar sonucu ortaya konmuş ve dinlemeyi kavrayan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, çoğu insanın az konuşup daha çok dinleme durumunda olduğunu göstermektedir. Eğitim sürecinde, genellikle öğretmen ders anlatıcı öğrenci de dinleyici konumundadır. Bir öğrencinin ders sırasında dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı bazılarına göre daha fazla zaman ayırması gerekmektedir. Bunun nedenleri;

1-Sınıf içinde ders anlatılırken konunun önce en genel şeklini sonrasında ise önemli ve dikkat çekici yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.

2-Anlatımda tahta, video, resim gibi çeşitli materyaller kullanılması, görsel ve işitsel dinleme olanağı sağlar. Materyal kullanımı anlamayı kolaylaştırır ve anlamlandırmaya destek olur. Dinleyen belleğinde kalıcılığı sağlar.

3- Drama, istasyon, işbirlikli öğrenme gibi öğretim tekniklerinin kullanılması sınıf içi grup etkileşimini sağlar. Birlikte öğrenme kalıcılıkta önemli rol oynar (Demirel, 2003, s. 71).

Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinlemeyi etkileyen ve engelleyen faktörler, bir konuşmanın veya programın akışını bozmaktadır. Önemli olan dinleme etkinliği için gerekli olan plan ve programın hazırlanması ve amaçların belirlenmesidir. Plansız ve amaçsız bir dinleme etkinliğinden istenilen verimin alınması zordur. Dinleme eğitimi çalışmaları yapılmadan önce, yapılırken ve yapıldıktan sonra öğrencileri dinlemeye yönlendirecek ifadeler kullanılmalı, yapılacak etkinliklerle ilgili açıklamalar yapılmalı ve öğrencilerin aktif olarak katılımı sağlanarak olumsuzlukların oluşması önlenmeye çalışılmalıdır (Güzel ve Karatay, 2013, s. 163)

Dinlemeyi etkileyen değişkenler; dinleyicinin zekası, işitme durumu, o anki psikolojik durumu, ilgisi, dikkati, kelime dağarcığı, pasif dinleme durumu, konuşmacı ve konuşmacıya bağlı durumlar, fiziksel ortam sayılabilir. Bu konuyla ilgili araştırma yapan yazarlar dinlemeyi etkileyen faktörleri farklı başlıklar altında incelemişlerdir.

Konuşan kişiyle göz etkileşimi oluşturmama ve kaçınma, konuşmayı bölme, konuşmak istenildiği zaman söz hakkı almadan araya girme ve konuşurken söylenenlerle bağlantı sağlamadan konuşma dinlemenin sağlıklı yapılmasını engelleyen faktörlerdir..

Dinleme yetersizliğine neden olan faktörler; fiziksel, çevresel, zihinsel ya da davranışsal olabilir. Fiziksel faktörler bireyin işitme organındaki yetersizlikten kaynaklanabilir. Çevresel faktörler ortamda dinlemeyi engelleyen her türlü unsur olabilir. Sınıftaki ya da dışarıdan gelen gürültü, oturma düzeni, sınıfın sıcaklık ayarı ve ışık düzeni gibi faktörleri sayabiliriz. Zihinsel faktörler ise dinleyicinin yorgun olması, dikkatini konuşmaya vermemesi, yanlış noktalara önem vermesi gibi sebeplerdir. Davranışsal faktörlere de kişinin kendi dikkatini dağıtıcı işlerle meşgul olmasıdır (Güzel ve Karatay, 2013, s. 163).

İlköğretim Programında Dinleme Becerisi

Türkçe öğretiminin öncelikli temel hedefi öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır. Dinleme becerisi, anlama becerilerinden biridir. Dinleme becerisi her sınıf için önemlidir. Okul öncesi eğitimde birey bilgi dağarcığının büyük bir kısmını dinleme yoluyla edinmektedir. İlkokul birinci sınıfta öğrenci harfleri/sesleri dinleme yoluyla öğrenir, sınıf seviyesi yükseldikçe bu becerisini geliştirir. İlkokulda dikkatli dinlemeye ayırdığı zaman 3-5 dakika iken 8.sınıfta ise 20-25 dakikaya çıkabilmektedir. Dinleme sadece Türkçe dersi için değil tüm dersler için temel oluşturmaktadır.

Türkçe öğretim programları incelendiğinde, değişen ve yenilenen programda dinlemeye verilen önemim arttığı gözlenmektedir. 2018 Türkçe Öğretim Programında 2.sınıf dinleme/izleme alanına dair kazanım ve açıklamalar şu şekildedir (MEB, 2018, s. 23).

2. Sınıf kazanım ve açıklamaları

T.2.1. Dinleme/İzleme

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygundinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının;
- Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB,2018, s. 7).

Anlama

İletişim sürecinin önemli basamaklarından biri anlamadır. Dinleyici konuşmacı tarafından aktarılan bilgiyi alır, şemalara yerleştirir, kodlama yapar ve yorumlar. Bu sürecin tamamlanmasıyla anlama gerçekleşir. İletişim amaçlı bir etkinliktir. Anlama gerçekleşmediğinde

iletişim de amacına ulaşmamış olur. Birey sadece iletişim kurarken değil, okurken, izlerken de anlamak, yaptığı etkinliği anlamlandırmak ister. Anlama da dinleme gibi aktif bir süreçtir (Kaplan, 2004, s. 58-59).

Öğrenme sürecinin en önemli basamaklarından biri iletilen mesajın alınmasıdır. Birey gönderilen mesajı çeşitli yollarla alabilir. Görme ve işitme yolu en etkili yollardan biridir. Okuma ve dinleme becerilerini geliştirici etkinlikler yapmak alınan mesajları anlamlandırmada katkı sağlayacaktır (Bulut, 2013, s. 19).

İşitme ile dinleme birbirinden farklı olduğu gibi anlamada vericinin ilettiği mesajı belleğe aynı şekilde aktarmak değildir. Alıcı verilen mesajı bellekteki bilgilerle etkileşime geçirek çıkarımlarda bulunduğu, yorumladığı ve alıcı, verici ve mesajın etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Çelenk, Tazebay, 2008, s. 173).

Anlama hem iletişim sürecinin hem de öğretim sürecinin temel basamaklarını oluşturur. Bu beceri gelişmediği sürece iletişim ve öğrenme amacına ulaşmayacaktır. Anlama becerisini dinleme ve okuma alt becerileri oluşturur. Bu beceriler öğrencilerin yeni bilgilere ulaşmalarını ve bunları eski şemalarıyla karşılaştırarak bütünleştirmelerini ve anlamlandırmalarını sağlar. Bireyin yaşamında, bilgi birikimin oluşmasında ve artmasında, öğretim sürecinde anlama becerisini bununla birlikte okuma ve dinleme becerileri önemli bir yer tutmaktadır (Dündar, 2018, s. 4)

Masal

Sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş aşamasında yardımcı olan masallar, kalabalıklar arasında yüksek sesle okunmak amacına hizmet etmek düşüncesiyle yazıya aktarılarak çoğaltılan eserler arasındadır. Bireyler bebekliklerinden itibaren masallarla tanışmaya başlarlar. Hatta bazı çalışmalar bebeklerin rahim içindeyken okunan kitabı doğumdan sonra beslenme sırasında duyduklarında daha hızlı emdiklerini göstermiştir. Bebeklerin uyuması amacıyla masallardan yararlanılabilir. Masal sadece bebekler ya da çocuklar için değildir. Bazı masallar büyüklere ders vermek, nasihat etmek için de kullanılabilir. Masal kelimesi, İbranice aynı isimli “masal” kelimesinden Arapça’ya “mesel” olarak geçen Türkçe’de tekrar “masal” adını alan, anlam bakımından ise kimse tarafından kesin olarak bilinmeyen zamanlarda bilinmeyen kişilerin veya varlıkların başlarından geçen olayların anlatılması şeklinde açıklanmaktadır (Sertdemir, 2018).

Sakaoğlu (2016) “Masal Araştırmaları” adlı kitabında geçmişten günümüze masalı tanımlayan birçok araştırmacının tanımına yer vermiştir. Sakaoğlu’nun andıkları arasında AhmedVefik Paşa, “Mesel, hâlâ hikâye, dasitan, menkabe manasına fıkra ve kaziyeden gayri”

kavramlarını kullanırken, Muallim Naci “dasitan, kıssaimeshure” kavramlarını kullanmıştır. Günümüzde ise masal kelimesi bu tanımlamalardan kendine özgü, anlamlara taşınmış, özgün bir alan oluşturmuştur. Ferit Develioğlu ise daha çok günümüze uygun bir tanımlama yapmıştır. Masal’ı “Terbiye ve ahlaka faydalı, yararlı olan hikaye” olarak tanımlamıştır.

Sakaoğlu (2016, s. 17) ise masalı şu ifadelerle tanımlamaktadır: “Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal ürünü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür.”

Okul öncesi dönemde çocuk, masallar aracılığıyla dinleme, anlama, konuşma ve anlatma becerilerini kazanır ve geliştirir. Çocuğun kelime dağarcığı genişler, kendini daha kolay ifade eder. İlkokula bu becerilerle başlayan çocuk masala karşı dolayısıyla kitaba karşı sevgiyle yaklaşır. Okuma, anlama, dinleme hatta anlatma becerileri gelişir ve alışkanlığı oluşur. Anlama ve anlatma becerilerinin kazanılması, dinleme ve konuşma alt dil becerilerinin gelişmesinde masallardan yararlanılması gerekli kılar. Masal dil öğretiminde, kültürel değerlerin aktarımında, çocuğa soyut kavramların kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Karataş, 2007, s. 472).

Masalların genellikle yazarları belli değildir. Anonim halk edebiyatı kapsamında ele alınır ve toplumun ortak malı olarak kabul edilir. Masallar dilden dile aktarılarak kuşaktan kuşağa geçmiş ve günümüze ulaşmıştır. Masallar dilden dile aktarıldıktan bir süre sonra yazılı kaynaklara taşınmıştır. Günümüzde masallar, genellikle çocuklara yazılı kaynaklardan okunmaktadır. Yazılı kaynaklar aynı zamanda çocukların görsel belleklerine de hitap etmektedir. Anlatılan soyut olaylar masal kitaplarındaki resimlerle somutlaşabilmektedir.

Tanımlardan yola çıkarak masalın özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Hayal ürünüdür.
- Kahramanların genellikle olağanüstü özelliklere sahiptir.
- Zaman ve yer kavramını yoktur.
- Genellikle olağanüstü, mucizevî olaylar yaşanır.
- Kahramanlardan bazıları hayvanlardır.
- Ahlaka dayalı ve eğiticiidir.
- Nesir türüyle söylenir.
- Uzun geçmişe sahiptir, kültüre dair izler taşır.
- Hem çocuklar hem de büyüklere yöneliktir.

- Genellikle anonim eserlerdir.
- Başında, ortasında ve sonunda tekerlemeler bulunabilir.
- Karşıt kavramlar bir arada yer alır.
- Genellikle iyi olan kazanır ve mutlu sonla biter.
- Dinleyenleri inandırma gibi bir zorunluluğu olmamasına rağmen genellikle inandırıcıdır (Emmez, 2008, s.7-8).

Masal çocuğun dil gelişimine katkı sağlar. Ana dil öğrenmede ve dinleme becerisi geliştirmede etkilidir. Konuşma becerisi kazanmamış çocuk ailesinden ya da yakın çevresinden masalı dinlerken dilin özelliklerini kavramaktadır. Yeni kelimeler duyan çocuk, şemalar oluşturmakta ve kavramları o şemalara yerleştirmektedir. Çocuk aynı masalı sıkılmadan, defalarca dinleyebilir. Masaldaki olaylar genellikle çocuğun ilgisi çeker. Masalı dinledikten sonra sorulan sorulara cevap vererek anlama becerisini kullandığını gösterir. Dinlediği masalı arkadaşlarına ya da ailesine anlatmak isteyebilir. Dinleme ve anlatma becerisiyle kelime hazinesi genişler ve kendini daha rahat ifade eder. Soyut kavramları somutlaştırabilir. İyi olanla kötü olanı zamanla ayırt edebilir.

Ezop ve Ezop Masalları

Ezopla ilgili çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Bazı kaynaklarda yer alan bilgilerin de gerçeği yansıtmadığı belli değildir.

Ezop'un gerçekte yaşayıp yaşamadığı belli değildir. Geçmişte, Ezop'un yaşadığını kanıtlamaya yönelik çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Örneğin, M.Ö. 5.yüzyılda Herodotos, Ezop'un M.Ö. 6.yüzyılda yaşamış bir köle olduğunu iddia etmektedir. M.S 1.yüzyılda Plutarkhos, Ezop'un M.Ö. 6. yüzyılda Lidya Kralı Kroisos'un danışmanı olduğu dile getirmiştir. Yine M.Ö. 1.yüzyılda kaleme alınmış bir yaşam öyküsü Ezop'un, Samos (Sisam) Adası'nda köle olduğunu, özgür bırakıldıktan sonra da Babil'de Kral Lykurgos'un sarayına kâhin olarak alındığını ve Delphoi'de öldüğünü belirtir. Ezop'un eski Yunan fabllarını derlediğine inanılır.” Ezop masalı” zamanla “fabl” la eş anlamlı olmuştur. Fabllar, çıkartılan ders açısından etkili olmuştur. Ezop'un eserleri dilimizde çeşitli başlıklar altında Masallar (1945) ve Ezop Masalları (1982) olarak yayımlanmıştır (Dünya Klasikleri, 2010. s. 9).

Ezop masalları çocuk edebiyatı türleri arasında fablın içinde yer almaktadır. Fabl, kahramanları çoğunlukla hayvanlardan oluşan, insanlara doğruyu göstermeye çalışan ve sonunda

ders çıkarılan bir masal türüdür. Fabllar da iyilik, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerler benimsetilmeye çalışılır. Fabllar genellikle kısa ve öz yazılmışlardır. Fabl sözcüğü zamanla bir ahlak ilkesi kuralını anlatan kısa hikâyelerin adı olmuştur. Kahramanları genellikle hayvanlar olan fabllarda, hayvanlar insan gibi konuşturulmaktadır. Fabllarda iyi olan değerleri ya da doğru olanları göstermek ve öğretmek amaçlanır. Dinleyiciye öğüt verilir, nasihat edilir (Turan, 2011, s. 19).

İlgili Araştırmalar

Kaplan (2004), “İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Çalışma” adlı yüksek lisans çalışmasında 12 hafta boyunca öğrencilere değişik türlerde 12 metin okumuştur. Metinler üzerinde konuşulmuş ve metinlere bağlı olarak dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Anlama düzeyini ölçmek için ilk hikayenin sorularına eş değerde hazırlanmış olan sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin ilk sınavdan aldıkları puanların ortalaması 68,1 iken son sınavdaki puan ortalamaları 86,4 olmuştur. Sayısal verilere göre öğrencilerin ilk ve son sınav sonuçları arasındaki fark anlamlıdır. Araştırma sonucunda kendilerine düzenli olarak metin okunan öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi bakımından gelişme gösterdikleri söylenebilir. Dinleme anında ya da sonrasında öğrencilerin dinleme etkinliğine aktif katılımları dinlediğini anlama becerisinin gelişimini kolaylaştırdığı yorumu yapılabilir.

Yıldırım (2007), “İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Çalışma” adlı yüksek lisans çalışmasını 12 hafta uygulamış ve her hafta bir dinleme etkinliği gerçekleştirmiştir. Ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışma planlamıştır. Ön test ve son test olarak “Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği”; 10 hafta süren uygulamada ise dinleme becerileri geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda dinleme ile ilgili düzenli olarak etkinlikler uygulanan öğrencilerin dinleme becerileri anlamlı seviyede yükselmiş ve dinleme becerilerinin gelişeceği sonucuna varılmıştır.

Kurt (2008), “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki 11 ilköğretim okulunun 6.sınıfta öğrenim gören 408 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 207’si deney grubunda 201’i kontrol grubunda yer almıştır. İki hafta süren eğitim çalışmalarından sonra öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi belirlemeye yönelik olarak hazırlanan dinleme anlama soruları, deney ve

kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin dinleme puanı (78.77) kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme puanından (37.80) daha yüksektir. Deney grubuna verilen “uygun edebi metinlerle dinleme eğitimi” bu gruptaki öğrencilerin başarılarını, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından anlamlı derecede farklılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en iyi öğrenme şeklinin dinleme olduğu, bunun okumadan da yüksek bir oranda ortaya çıkmıştır. Dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan eserlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olmasının önemini ortaya çıkarmasının yanı sıra dinlemenin çocuklarda en önemli öğrenme yollarından biri olduğunu da ortaya koymaktadır.

Durmuş (2013), “İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi” adlı yüksek lisans çalışması on iki haftalık bir süreç olup, ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Ön test ve son test olarak Arhan ve Coşkun tarafından hazırlanıp, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış “İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda” yer alan “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”, on hafta süren uygulamalarda ise çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Aksu (2013), “Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” adlı doktora çalışması İstanbul ili, Pendik ilçesi, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu’nda yer alan iki tane 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinleme Becerisi Testi” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun son test sonuçlarının kontrol grubunun son test sonuçlarından anlamlı olarak deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, geleneksel uygulamalara göre ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Öğretmenler dinleme becerisinin geliştirilmesi için sınıftaki öğrenci sayılarının az tutulması, ailelerin dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerle bilinçlendirilmesi ve dinleme etkinliklerinin sayısının artırılması gerektiği görülmüştür.

Ciğerci (2015), “İlkokul 4.Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması” aldı doktora çalışmasında karmamodelde gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Araştırma verileri; dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği (DYTÖ), öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenmemateryalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT son test puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT son test puanları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ son test puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmuştur.

Dündar (2018), “Elves Tekniğinin 5.Sınıf Öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında ön test son test deney ve kontrol gruplu deneme modelinden faydalanılmıştır. 5.sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın uygulama süreci haftalık dörder ders saatinden sekiz hafta sürmüştür. Deney grubunda toplam sekiz dinleme metni Elves tekniğine göre hazırlanan ders planları ile işlenmiş, kontrol grubunda ise aynı dinleme metinleri Türkçe Öğretim Programına göre işlenmiştir. Gruplara dinlemeye yönelik tutum ölçeği ile dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarındaki ve dinleme başarılarındaki artış, kontrol grubuna göre belirgin oranda yüksek olmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında Elves tekniğinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını ve dinleme başarılarını geliştirdiği görülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, deney kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel modeldir. Deney kontrol gruplu ön test son test modelinde, gelişigüzel iki grup seçilmiştir. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma planında deney ve kontrol grubuna toplam 18 masal uygulanmıştır. Her iki gruba da ön test uygulaması olarak üç masal, son test uygulaması olarak üç masal uygulanmıştır. Her masaldan sonra dinlediğini anlamaya yönelik ölçme işlemi yapılmıştır.

Çalışmada, ilköğretim 2.sınıf öğrencilerine Ezop Masalları ile dinlediğini anlama becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırma, 2018 yılı Ekim-Kasım ayları içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Altı haftalık masal okuma süreci etkinliği gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ve deney grubuna ilk hafta ön test olarak üç masal okunmuştur. Masal okunduktan sonra öğrencilerin dinleme ve anlama düzeylerini ölçmek için 5N 1K Dinleme-Anlama formu uygulanmıştır. Daha sonra dört hafta boyunca Ezop masalı etkinliği sadece deney grubuna uygulanmaya devam edilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Kontrol grubu normal ders sürecine devam etmiştir. Türkçe ders kitabındaki dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Son hafta ise (6.hafta) hem deney grubuna hem de kontrol grubuna üç masal son test olarak uygulanmıştır. Toplam 18 Ezop masalı ile öğrencilerin dinleme anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Uygulanan masalların adları aşağıda sunulmaktadır:

1. Ağustos Böceği ile Karınca
2. Altın Yumurtlayan Kaz
3. Aslan, Koyun, Kurt ve Tilki
4. At ile Yük Taşıyan Eşek
5. Ava Çıkan Aslan, Eşek ve Tilki
6. Kaval Çalan Kurt ve Oğlak
7. İki Arkadaş ve Ayı
8. Karga ile Tilki
9. Çoban Çocuk ile Kurt
10. Kurt ile Çoban
11. Kurt ile Kuzu
12. Rüzgâr ile Güneş
13. Tavşan ile Kaplumbağa
14. Tilki ile Keçi
15. Tilki ile Leylek
16. Tilki ve Ormancı

17. Tuz Yüklü Eşek
18. Yengeç ile Annesi (Ayas, 2010)

İlk haftadan son haftaya kadar yapılan etkinliklerde 18 farklı Ezop masalı kullanılmıştır. Ön test ve son test de farklı masallar kullanılmasının amacı öğrencilerin masalı ezberleme durumunu ortadan kaldırmaya yöneliktir..Uygulamada çocukların yaş grubuna uygun olup olmadığı alanda uzman kişilere danışılarak seçilen Ezop masalları kullanılmıştır. Ezop masallarının kahramanları çoğunlukla hayvanlardır ve hayvanlar insan gibi konuşturulmaktadır. Bu durum öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesinden dolayı dikkat sürelerinin kısa olması ve Ezop masallarının da kısa eserler olması verimli bir masal anlatımı gerçekleştirmektedir. Öğrencinin dikkati dağılmadan masal anlatımı bitmektedir. Öğrenciler de Ezop masallarına ilgi duymaktadır. Ezop masallarında baskı tercihi ve metnin hangi baskı olduğu önem arz etmemektedir. Öğrencilerin seviyesine uygun, kısa ve anlatımı sade olan yayınlardan alınmıştır. Dinleme çalışmalarından sonra öğrencilere metinlerle ilgili çeşitli değerlendirme teknikleri uygulanmıştır. Sonuçta,ön test ve son test ölçümleri arasındaki farklılıklar tespit edilerek öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişim incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Isparta ilinin merkez ilçesinde bir devlet ilkokulunda 2.sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyete göre dağılımı tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1.*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Gruplar	CİNSİYET				Toplam	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek		
	F	f	%	%	f	%
Deney	10	13	43.47	56.52	23	100
Kontrol	12	10	54.54	45.45	22	100

Tablo 1 incelendiğinde, her iki gruptaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmada cinsiyet bağımsız değişken olarak düşünülmemiştir.Araştırmaya katılan 45 öğrencilerin 22 'si kadın (%48.8), 23'ü erkek (%51.1) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre dağılımı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Okul öncesi eğitimi alan		Okul öncesi eğitimi almayan		Toplam	
	F	F	%	%	f	%
Deney	21	2	91.30	8.69	23	100
Kontrol	14	8	63.63	36.36	22	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 45 öğrenciden 35’i (%77.77) okul öncesi eğitim almış, 10 öğrenci (% 22.22) ise okul öncesi eğitim almamıştır. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin deney grubunda ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Çalışmanın başlangıcında deneye katılan grupların dinleme anlama becerilerinin denk olup olmadığını anlaşılması için ön test uygulanmıştır. Ön test öğrencilere şu şekilde uygulanmıştır: Öğrencilere bir hafta süre içerisinde üç ders saatinde üç masal okunmuştur. Her masaldan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen 5N 1K sorularından oluşan form uygulanmıştır. Ön testin sonuçları tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Dinleme Anlama Becerisi Puanlarının Ön Test t-Testi İstatistiği Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Deney	23	13.95	2.07	43	5.94	.000
Kontrol	22	8.22	4.10			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu ortalamalarının birbirine yakın olmadığı görülmektedir. İstatiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t_{(43)}=5.94$, $p < .001$). Deney grubu

öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=13.95$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X}=8.22$) daha yüksektir. Deney grubunun ortalamasının yüksek olması okul öncesi eğitim alma oranlarının yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Deney başlarken gruplar arasında ön test sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Gruplar arası farkın olması son testlerdeki karşılaştırmalarda kovaryans analizi kullanılmasını gerekli kılmıştır

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, 5N 1K tekniğinden geliştirilen üç sorudan oluşan form ile toplanmıştır. 5N 1K formundaki soruları belirlemek için literatür taraması, incelemesi ve ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Ön görüşmelerden elde edilen veriler kategorize edilmiştir. Kategorilere ayırdıktan sonra açık uçlu soru cümleleri oluşturulmuştur. Sorular öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyeleri dikkate alınarak seçilmiştir. Sorular öğrencilere yazılı olarak sunulmuş ve cevaplarının yazılması istenmiştir.

Verilerin Analizi

5N 1K Formunda 3 soru yer almaktadır. Her soru iki puan üzerinden değerlendirilmiştir. İki (2) puan metnin tam olarak anlaşıldığı, (1) puan dinlemenin dikkatli olmadığı ve eksik olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS (StatisticPackageForSocialScience) programı kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerden yüzde, aritmetik ortalama ile minimum ve maksimum değerler ile bağımsız t-testi, bağımlı t-testi, kovaryans analizi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Grupların deney öncesi ön test puanları karşılaştırılırken bağımsız t testi, grupların kendi içindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı t testi, grupların deney sonrası puanları karşılaştırılırken kovaryans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bağımlı t-testi istatistik sonuçlarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Ön-Son Test Ortalama Puanları Bağımlı T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S
-------	---	-----------	---

Ön Test	23	13.9	2.07
Son Test	23	16.6	1.96

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($t_{(22)}= 5.09$ $p< .001$). Öğrencilerin uygulama öncesi puan ortalamaları $X=13.95$ iken çalışma sonrası ortalama puanları $X=16.69$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu, Ezop masallarının dinlediğini anlama becerisi kazandırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bağımlı t-testi istatistik sonuçlarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Kontrol Grubu Ön-Son Test Ortalama Puanları Bağımlı T-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	\bar{x}	S
Ön Test	22	8.22	4.10
Son Test	22	9.40	3.78

Tablo 5’te görüldüğü gibi kontrol grubunda uygulanan etkinliklerin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin de çalışma sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{(21)}= 2.12$ $p< .046$). Öğrencilerin uygulama öncesi puan ortalamaları $X=8.22$ iken çalışma sonrası ortalama puanları $X=9.40$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu, ön ve son testte uygulanan Ezop masalları ile derste uygulanan etkinliklerin dinleme anlama becerisi kazandırmada kontrol grubu içinde küçük bir fark olsa da bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Betimsel istatistik ve Kovaryans analizi (Ancova) sonuçlarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın üçüncü problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Sonuçlar tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Dinleme Anlama Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Karşılaştırmalı Betimsel İstatistikleri*

Ölçüm	N	Ortal	Düzeltilmiş
Ön Test	23	16.69	14.99
Son Test	22	9.40	11.18

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney başlarken gruplar arasında ön test sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Gruplar arası farkın olması son testlerdeki karşılaştırmalarda kovaryans analizi kullanılmasını gerekli kılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Son test ortalamaları deney grubunda $\bar{X}=16.69$ düzeltilmiş ortalama ise $\bar{X}=14.99$ olarak belirlenirken, kontrol grubunda $\bar{X}=9.40$ düzeltilmiş ortalama $\bar{X}=11.18$ olarak tespit edilmiştir. Son test ortalamaları ile düzeltilmiş ortalamalar arasında değişmeler olduğu görülmektedir. Deney grubunun hem ortalama hem de düzeltilmiş ortalama puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır.

Ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test başarı puanlarının gruplara göre kovaryans (ancova) analizi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.Ön Test SonuçlarınaGöre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans (Ancova) Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler		F	Anlamlılı k Düzeyi (P)
	Toplamı	Sd		
Ön Test	165.6	1	31.54	.00
Grup	89.38	1	17.02	.00
Hata	220.5	42	5.251	
Toplam	983.2	44		

Tablo 7’de yer alan kovaryans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,42)}=17.02$). Bu durumda deney grubunda kullanılanEzop masallarının dinleme anlama etkinliğinin etkili olduğu kabul edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ilkokul 2.sınıf öğrencilerine Ezop masalları ile dinleme anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama çalışması yapılmıştır. Çalışma toplam altı hafta olmak üzere her hafta üç masal çalışması gerçekleştirilmiştir.

Dinleme anlama becerisinin geliştirilmesinde Ezop masallarının etkilerini belirlemek için yapılan uygulama sonuçlarından aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak bazı sonuç ve yorumlara ortam hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular temele alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1) Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesi için yapılan etkinliğin olumlu sonuçlandığı görülmektedir. Bu bulgu Kurt'un (2008) çalışmasını da desteklemektedir. Dinlemenin çocuklarda en önemli öğrenme yollarından biri olduğu ortaya konmaktadır. Durmuş (2013) çalışmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Karabacak (2014) araştırması sonucunda seçici dinleme eğitiminin dinleme becerisini olumlu ve anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar birbirini desteklemektedir.

2) Uygulama öncesi yapılan ön test toplam puanları ile uygulama sonrası yapılan son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin son test toplam puanları, ön test toplam puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu, Kaplan (2004), Kurt (2008) ve Sevimli'nin (2015) araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrencilere uygulanan dinlediğini anlama çalışması öğrencileri bu becerilerini anlamlı derecede farklılaştırmıştır.

3) Masalların özellikle kısa olması, kahramanlarının genellikle hayvanlar olması öğrencilerin yaş grubuna hitap etmiş ve ilgilerini çekmiştir. Ezop masallarının dinleme anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Yılmaz (2007) ve Zengin'nin (2010) bulguları ile örtüşmektedir. Çalışmalar sonucunda dinleme becerisinin düzeye uygun etkinlik ve metinlerle gelişebileceği sonucuna varılmıştır. Zengin (2010) çalışmasında çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ile böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine etkisi belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun son test toplam başarı puanlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlar kapsamında şu önerilerde bulunabilir:

1. Dinleme becerisi geliştirilirken iletişim odaklı etkinliklere yer verilmelidir. Çünkü iletişim sürecinde konuşan ve dinleyen en önemli unsurlardır.

2. Öğretmen, öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için düzenli olarak öğrencilerin seviyesine uygun, kısa ve ilgi çekici masallara yer vermelidir.

3. Öğrencilere dinlediğini anlamabecerisi kazandırma etkinliklerinde sadece ders kitabına bağlı kalınmamalı öğrencilerin seviyesine uygun farklı metinlere de yer verilmelidir. Etkinlikten sonra metinle ilgili sorular sorularak dinlediğini anlama çalışmaları yapılabilir.

4. Öğrencilerle masal okunduktan sonra bilmediği kelimeler ile ilgili sözlük ve cümle çalışması yapılmalıdır. Öğrencilerin kelime hazinesi geliştikçe anlama seviyeleri de artacaktır.

5. Öğretmen dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunun farkında olmalıdır. Öğretmenlere bu konu ile ilgili seminerler verilebilir.

6. Sınıftaki öğrencilerin seviyeleri farklı olabilir. Bireysel farklılıklardan oluşabilecek durumları göz önünde bulundurmalı, buna göre planlama yapmalıdır.

7. Öğretmen masalı okurken konuya uygun jest ve mimiklerde bulunmalı, konuşma tonunu ayarlamalıdır.

Kaynakça

Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Aslan, C., Kaya Z.veSever, S. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Ayas, G. (2010). *Ezop masalları* (2010). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları Dünya Klasikleri

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi

Can Emmez, B. (2008). *Sözlü gelenekten modern masala: çocuk edebiyatında masal üzerine halkbilimsel bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Maya yayınları

Daşcan, Ö. ve Yetkin, D. (2010). *İlköğretim programı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Bilgiç Yıldız & Savaş (2019)

Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Dundar, E. (2018). *Elves tekniğinin 5.sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*(Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Güzel, A. ve Karatay, H. (2013). Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara: Pegem yayınları

Karatay, H. (2007).*Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2007, 5(3), 463-475.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*(Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*(Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kırılmış, Y. (2016).*Hayvan masalları ile Ezop masallarının karşılaştırılması* Akademik Barış Dergisi 2016, sayı:56 492.

Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018, 7,23). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*,Ankara.

Sakaoğlu, S. (2016). *Masal araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayıncılık

Sertdemir, A. (2018). *Ninniler, masallar, mitos ve söylencelerle türk toplumsal hafızasında muhalefet* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi (“Her güne bir masal” adlı kitap üzerine bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tüzel, S. (2014). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*(s.17-41). Ankara: Pegem Akademi

Yılmaz, M. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık