



ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

# KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Journal Of Kâzım Karabekir Education Faculty

**SAYI/ISSUE: 39**

**YIL/YEAR:2019**

**ISSN: 2687-2196**

---

---

**İmytiyaz Sahibi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Adına/  
License Owner, On Behalf of Kazım Karabekir Faculty of Education**

**Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ**  
**Dekan**

---

---

**Editör/Editor**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

**Alan Editörleri-Editör Yardımcıları/ Editors in Chief-Associate Editors**

Doç. Dr. İsmail SEÇER  
Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN  
Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ

---

---

**Kapak Tasarımı/Cover Design**

Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ

---

---

## **Yayın Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK- Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman SAMANCI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih DOĞAN- Erzincan Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet AYIK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Durdağı AKAN- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ercan KAYA- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer YILAR- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Şükrü ADA- Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Zehra ÖZDİLEK- Uludağ Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet ÖZMEN- Kafkas Üniversitesi

### **Yayın Danışma Kurulu/Board of Editorial Advisor**

- Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet İŞİK- Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL- Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Fikriye ZENGİN- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil KOCA- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin GÖNEN- Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA- Üsküdar Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan YAZICI- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet Emin KAYSERİLİ- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU- Atatürk Üniversitesi

## **Hakem Kurulu**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ- İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN- Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL- Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih SEZEK- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil IŞIK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan GÜRBÜZ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice ODACI- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Haydar YÜKSEK- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Hikmet YAZICI- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim KARAMAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU- Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Ali KIRPIK- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa CİHAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Necmettin TOZLU- Bayburt Üniversitesi  
Prof. Dr. Nevzat BATTAL- İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman SAMANCI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Seda SARAÇ- Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk URAL- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Tacettin PINARBAŞI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Tuba YANPAR YELKEN- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit TURGUT- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Abdullah AYDIN- Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ- Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Birol ALVER- Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR- Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Ercan KAYA- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ- Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat TAŞDAN- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ- Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer YILAR- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Süleyman CAN- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Şeyda GÜL- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Şükrü ADA- Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Üyesi Yasemin TAŞ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Adem AKKUŞ- Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Bilge ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Devrim Erginsoy Osmanoğlu- Kafkas Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat ÖZTÜRK- Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi İdil AKSÖZ EFE- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Kenan ÇETİN- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Merve ÖZKAYA- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Oktay YAĞIZ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Oylum ÇAVDAR- Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Seda OKUMUŞ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Selçuk ILGAZ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yasemin KOÇ- Mustafa Kemal Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf ZORLU- Dumlupınar Üniversitesi

### 39. Sayının Hakemleri/ Reviewers of 39'th Issue

Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Orçun BOZKURT	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Cansu TUTKUN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hakan ÖRTEN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İzzet ŞEREF	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Melis YEŞİLPINAR UYAR	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan Şamil TATİK	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Sezgin DEMİR	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ümmühan ÖNER	Fırat Üniversitesi

## KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, yılda iki cilt yayınlanan hakemli bir dergidir. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümeleler, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

---

### İletişim

KKEFD Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi  
25240  
ERZURUM  
Telefon: +90 442 231 4040  
+90 442 231 4205

---

ISSN: 2687-2196



## İÇİNDEKİLER

Araştırma makalesi

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ MESLEK GRUPLARI HAKKINDAKİ ALGILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT) ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ / INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF 7th GRADE STUDENTS ABOUT VARIOUS OCCUPATIONAL GROUPS THROUGH WORD ASSOCIATION TEST / **Ayten KARACA, Elvan YALÇINKAYA**.....1-21

Araştırma Makalesi

ÖĞRETMENLİK YOLUNDA FEN ÖĞRETİMİ LABORATUVAR UYGULAMALARI DERSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI / SCIENCE TEACHING LABORATORY PRACTICE ON TEACHING PATH: A CASE STUDY/ **Erhan GÜZEL, Sibel GÜZEL YÜCE, Yasemin KOÇ**.....22-47

Araştırma Makalesi

OKUMA YAZMA BİLEREK İLKOKULA BAŞLAYAN ÇOCUKLAR HAKKINDA İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ / VIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON CHILDREN WHO START SCHOOL HAVING LEARNED HOW TO READ AND WRITE / **Mehmet KÖK, Zehra Saadet FIRAT, Aslı BALCI**.....48-63

Araştırma Makalesi

8. SINIFLARDA CÜMLE TÜRLERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ KULLANIMI / THE USE OF THE LAYERED CURRICULUM IN THE TEACHING OF SENTENCE TYPES IN 8<sup>th</sup> GRADES / **Mehmet CANBULAT, Yusuf TEPELİ, Mehmet ÖZŞAVLI**.....64-87

## Araştırma Makalesi

# YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ MESLEK GRUPLARI HAKKINDAKİ ALGILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT) ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ<sup>1</sup>

## INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF 7th GRADE STUDENTS ABOUT VARIOUS OCCUPATIONAL GROUPS THROUGH WORD ASSOCIATION TEST

Ayten KARACA

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta:

[aytenkaraca51@gmail.com](mailto:aytenkaraca51@gmail.com)

Elvan YALÇINKAYA

Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: [elvanykaya@gmail.com](mailto:elvanykaya@gmail.com)

Başvuru Tarihi: 21.09.2019

Yayına Kabul Tarihi: 17.12.2019

Doi: 10.33418/ataunikkefd.635654

### Öz

Bu araştırmanın amacı, meslekler konusuna yer vermiş Sosyal Bilgiler ders kitaplarında adı geçen meslekler ve diğer bazı meslekler hakkında yedinci sınıf öğrencilerinin algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Niğde ili merkez ilçesinde bulunan 6 ortaokul ve merkez ilçeye bağlı 2 köy ortaokulu olmak üzere toplam 8 devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Teste anahtar kavram olarak verilen 10 meslek yansıtılmıştır. Test, 8 okuldan 610 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kelime ilişkilendirme testinde (KİT) belli kesme noktası aralıklarıyla oluşmuş kavram ağları ve frekans-yüzde tabloları kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda öğrencilerin verilen meslekler hakkında yeterli düzeyde bilgi biliyor oldukları görülmüştür. Verilen mesleklerle ilgili kavram yanılgılarının olmadığı ve bunun yerini uzak ilişkilendirmelerin aldığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, kendisi ile ilişkilendirilen kavramlar arasında uzak ilişkilendirmeler bulunan mesleklere öncelik verilmesi, çeşitli meslek grupları ile ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi, kitapların bu konuyla zenginleştirilmesi ve mesleklerin tanıtımının artırılması bu araştırmanın önerileri olarak sunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Meslek, Meslek Algısı, Sosyal Bilgiler, Kelime İlişkilendirme Testi.

### Abstract

The aim of this study is to reveal the perceptions of seventh grade students about occupations and some other occupations mentioned in the social studies textbooks which included occupations. One of the methods of qualitative research, the phenomenological model was used in the study. The study group of the study consists of seventh grade students studying in 8 public schools, including 6 secondary schools in central district of Niğde and 2 village secondary schools in central district in the 2016-2017 academic year. The word association test was used as data collection tool in the research. The test is reflected in 10 occupations given as key concepts. The test was applied to 610 seventh grade students from 8 schools. In the analysis of the data were used in the word association test concept networks formed at certain cut-off

<sup>1</sup> Bu araştırma, araştırmanın birinci yazarının yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

points and frequency-percentage tables. As a result of the analysis, it was seen that the students knew enough information about the occupations. It has been seen that there are no conceptual misconceptions about the occupations that have been given and that it has taken its place remote associations. According to the findings of the research, the giving priority of the occupations with remote associations between the concepts associated with it, informing the students about various occupational groups, enriching the books with this subject and increasing the introduction of the occupations are presented as the suggestions of this research.

**Keywords:** Occupation, Perception Of Occupation, Social Studies, Word Association Test

## GİRİŞ

Bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimi üzerinde büyük oranda söz sahibi ve yönlendirici bir güç olan eğitim, bireyi ait olduğu toplum ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamada ve koşullarla başa çıkmada bireye yardımcı bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla, bireye kendisini geliştirme fırsatı veren eğitimin, toplumun özellikle ekonomik ve sosyal yaşamında da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Günümüzde, gelişen teknolojiyle beraber sürekli değişimde ve gelişimde olan iş dünyası, bireylerden nitelik, beceri, ilgi ve yatkınlık konusunda daha etkin olmayı beklemektedir. Bu noktada söz konusu beklentilerin karşılanması, eğitimin amaçlarından biri olan mesleki gelişimi ön plana çıkarmaktadır. Mesleki gelişim süreci, çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsar (Yeşilyaprak, 2012: 193). Mesleki gelişim, öğretmenlerin tanımlanmış ihtiyaçlarına dayanan, gelişmiş öğretim etkinliği, öğrenci başarısı ve performans çıktılarının artmasıyla sonuçlanan kapsamlı, sürekli ve sistemik öğrenme deneyimlerini içerir (Reese, 2010). Mesleki gelişim, öğrenciler için önemli eğitim sonuçları üretmek için gereken öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu becerileri ve temel yetkinlikleri geliştirme sürecidir (Hassel, 1999). Tanımlarda da ifade edildiği gibi mesleki gelişim öğrenci ve öğretmeni beklentiler doğrultusunda destekleyen bir süreçtir. Uzun soluklu olan mesleki gelişim süreci birey ve toplumlar için hayati önem taşımaktadır.

Bir eğitim alanına da sahip meslek kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Meslek bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 1994). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde meslek kavramı ‘belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, uğraş, öğreti, dizge, çığır okul ve ekol’ olarak tanımlanmıştır ([http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=MESLEK](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MESLEK)). Mesleğin iş ya da uğraş olarak tanımlanması mesleğin bir iş olduğu algısını da doğurmaktadır. Oysa iş ve meslek kavramları birbirinden farklı özellikler içermektedir. İş, herhangi bir şey üretmek, ortaya koymak, bir verim, sonuç elde etmek için güç harcayarak yapılan çalışma, etkinlik veya bir ürün ortaya koyan, bir değer yaratan emek olarak tanımlanmaktadır (Püsküllüoğlu 1994; Akt. Karadağ, 2002). Dilimizde iş terimi hem mesleki bilgi ve becerinin uygulanma alanı (job) hem de görevler (task) anlamında kullanılmaktadır. Bir kimsenin iş bulduğunu söylediği zaman, onun mesleki bilgi ve becerisini kullanma olanağı sağlayan bir ortam olduğunu anlarız. Bir iş yerinde bulunan bir kimse ile konuşmak istediğimizde ‘Şu anda meşgulüm, işim var, bitince konuşalım’ diyen bir kişi mesleğin gerektirdiği görevlerden söz etmektedir. Meslek beceriler bütünü, iş ise bu becerilerin uygulanabileceği ortamdır. Bir kimsenin mesleği olabilir ama işi olmayabilir; ancak işi olanın mesleği de vardır (Kuzgun, 2014: 4). Meslek, içinde işi de

barındıran bir yapıdadır. Bir insanın eğitim ile kazandığı bir ya da iki mesleği veya aynı anda yapabildiği iki mesleği olabilir. Devamlı iş değişikliği yaşayan bir insanın da hiç mesleği olmayabilir. Meslek, kişi ile devamlı anılabilecek güçte iken iş, onu icra edenlerin daha çok ekonomik koşulları göz önüne alarak hareket etmesi dolayısıyla devamlılıkta değişkenlik gösterebilir. Dolayısıyla işin meslekten ayrıldığı noktada ekonomik koşulların varlığı belirleyici olmaktadır. İş, kavram olarak karşısında işveren kavramını da doğurmaktadır. Bu da bizi maddi olarak kazanca ve somut olarak gerçekleştirilmiş eylemlere götürmektedir.

Meslek her ne kadar bireyin geçimini sağlaması olarak görülse de sadece bundan ibaret değildir. Birey, icra ettiği meslek sayesinde aynı zamanda psikolojik rahatlık ve sosyal ilişkiler bazında da kendini iyi hisseder. Meslek sayesinde birey, bağlılık ve aidiyet duygusu da yaşamaktadır. Bu duygular meslek ile birlikte değerleri de ön plana çıkarmaktadır. Mesleğin işten ayrıldığı noktanın değerler, inanç, icra edilen mesleğe olan bağlılık ve bir gruba ya da fikre bağlılık gibi manevi doyum sağlayan unsurlar olduğu söylenebilir. Mesleğinde mutlu olan bir bireyin tüm bu manevi doyum sağlayan unsurları yaşadığı ve bunu da çevresine yansıttığı görülmektedir. Bireyin sevdiği mesleği yapmanın ona verdiği mutluluk şüphesiz yaşam becerilerine, seçim ve tercihlerine ve meslek alanlarına da olumlu yansımaktadır. Hayati önem arz eden meslek konusu, bireyin geri kalan yaşamının neredeyse tamamını oluşturduğu için seçimi de bir o kadar önem taşımaktadır.

Meslek seçimi, bireyin kendi ilgileri, o alanda yetenekli olduğu düşüncesi ve çevre ile etkileşimi sonucu tercih edilebilir olarak gördüğü ve zihninde bu şekilde bir liste oluşturduğu meslekler arasından biri üzerinde karar alıp kendini bu doğrultuda geliştirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bireyin zihnindeki tercih edilebilecek meslekler listesi ne kadar kalabalık olursa birinde karar verme süreci de o denli zorlaşacaktır. Tercihleri istekler büyük oranda belirlerken içinden bir tanesini seçmede birçok etken sebep olabilmektedir. Bu sebepler olarak yetenek, mesleğin ekonomik durumu, mesleğin bireye katacağı doyum ve mutlu etme ihtimali, ailenin istekleri ya da etkisi, bireyin fiziksel ve zihinsel sağlık durumu gibi nedenler gösterilebilir.

Bir meslekte karar kılma işi yaşamın en önemli olaylarından bir tanesidir. Bireyin olumlu ya da olumsuz olarak mesleği ile anılması, bazen de bir mesleğin bir kişi ile anılması, bir mesleğin birey için yeni bir hayat yolu olması ya da yanlış bir karardan ötürü hayatının tamamen karardığı düşüncesi bu önemi gözler önüne sermektedir. Kişinin olumlu bedensel ve ruhsal sağlığı, iyi bir insan olması, olumlu sosyal ilişkilerde bulunması yada aksi durum olarak topluma kapalı olması ve eş seçimi kararı gibi birçok durumların yolu da yine meslek ve doğru seçimden geçmektedir. Bu önemli süreç boyunca bireyin tüm durumları göze alması yararına bir durumdur. Meslek seçiminde alınan bir kararın birçok durumu etkiliyor olması, bu aşamada bireyi oldukça karmaşık davranışlara da itebilmektedir. Birey süreç içerisinde hiç şüphesiz farklı meslekleri icra eden bireylerle de çeşitli şekillerde etkileşim ve iletişim halindedir. Söz konusu meslek sahipleriyle ilgili yaşadığı olumlu ya da olumsuz etkileşimler bireyin mesleklere bakış açısını da etkilemektedir. Bireyler ile yaşadığımız küçük çaplı sorunlar ya da büyük problemler, onların mesleğine olan bakış açımızı olumsuz olarak etkileyebilmekte ve belki de bizi o meslekten de soğutabilmektedir. Bu istenilmeyen durum, o meslek tercihlerimizin arasında ise tercihlerimizi gözden geçirmemize bile neden olabilmektedir. Ya da bu durumun tam tersi yaşandığında tercihlerimizin arasında olmayan bir meslek, tercih listemize girebilmektedir. Örneğin öğrenci ve öğretmen arasındaki karşılıklı sevgi ya da öğretmenin rol model olmasıyla öğrencinin ona duyduğu sevgi, öğrencinin aklında

olmayan öğretmenlik mesleğini tercih listesinde bulundurmasına ve gelecekte de bu mesleği seçmesine neden olabilir. Meslekler üzerinde özellikle sosyal ilişkiler ve çevresel şartlardan ötürü oluşmuş algılar, bizleri mesleklere yakınlaştırma ve uzaklaştırma konusunda oldukça etkileyen bir konumdur. Yetenek, ilgi, cinsiyet ve yaş, psikolojik gereksinimler, güdülenme, eğitim ve zeka, aile, sosyo-ekonomik düzey, mesleki değerler, mesleki prestij, ideolojiler, ülkelerin politikaları ve vatandaşlardan beklentileri kadar algıların da rol oynaması, meslekler konusunu ve mesleki gelişim sürecini daha da önemli hale getirmiştir.

Bireyin bu süreci sağlıklı bir şekilde yaşamasında aile, okul, rehber öğretmenler, sınıf rehber öğretmeni, rehberlik servisleri, müfredat programları ve bunlar arasındaki etkileşimler de ona yardımcı olabilmektedir. Söz konusu bu bileşenler, bireyin meslek seçiminde kendini tanımasını, toplumun beklentilerine ve tercih ve seçimlere ilişkin farkındalık kazanmasını sağlayarak bireyin karar verme sürecini olumlu yönde hızlandıracaktır. Bilinçli ve bilimsel bir yapıya dayandırılmış mesleki gelişim süreci, meslek seçimini etkileyen faktörler karşısında bireyin en az şekilde etkilenmesine ve süreci mutlu tamamlamasına katkı sağlamaktadır.

### **Sosyal Bilgiler ve Meslekler**

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere aktarılmak istenen meslekler konusu, öğrenme alanları içinde kazanımlar aracılığıyla ifade edilmiştir. Kazanımlar, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim ve rehberlik ve psikolojik danışma ara disiplinleri ile de desteklenmiştir. Programda yer verilen becerilerden olan karar verme ve girişimcilik de kazanımlar üzerinde etkili olmuştur. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında meslek konusu üzerinde ele alınmış amaçlar şunlar olarak karşımıza çıkmaktadır;

1. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları amaçlanır.

2. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Bu amaçların sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme alanları içerisinde kazanımlar, ara disiplinler ve beceriler ile meslekler konusu üzerinden aktarıldığı görülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde (Aytekin, 2005; Bekleviş, 2007; Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009; Canal, 2013; Işıklar ve Bozgeyikli, 2010; Hamamlı, Bacanlı ve Doğan, 2013; Kırbıyık, 2005; Sapmaz, 2010; Vurucu, 2010; Yelken, 2008) meslekler konusu farklı ölçme araçları ile ele alınarak araştırma konusu olmuştur. Bu çalışmaların daha çok meslek seçimine etki eden faktörlerle sonuçlandığı görülmüştür. Meslek algısı üzerine farklı yaş grubu ve sınıf düzeyi ile yapılmış çalışmaların (Özmen ve Çetinkaya, 2016; Tekin Karagöz, 2014; Zorlu, 2016) sonucunda da algıların farklı sebeplere bağlı olduğu ve bunlardan ötürü oluştuğu görülmüştür.

İlköğretim düzeyinde ele alınmış bu çalışmada mesleklere, onlara dair algıların ve ilişkilendirmelerin neler olduğu boyutuyla yaklaşılmıştır. Araştırma, son yıllarda eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla ortaya konmuştur. Araştırmanın, meslekler, mesleklere ilişkin algılar ve ilişkilendirmeler konusunda yarar sağlayacağı ve farklı bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Araştırmada öğrencilerin mesleklere ilişkin algıları şu problem durumu ve alt problemler ile ele alınmıştır.

### ***Problem Cümlesi***

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli mesleklere ilişkin algıları nelerdir?

#### ***Alt Problemler***

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
2. Yedinci sınıf öğrencilerinin doktorluk mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
3. Yedinci sınıf öğrencilerinin avukatlık mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
4. Yedinci sınıf öğrencilerinin mühendislik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
5. Yedinci sınıf öğrencilerinin hemşirelik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
6. Yedinci sınıf öğrencilerinin polislik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
7. Yedinci sınıf öğrencilerinin mimarlık mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
8. Yedinci sınıf öğrencilerinin askerlik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
9. Yedinci sınıf öğrencilerinin memurluk mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
10. Yedinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar uzmanı mesleğine ilişkin algıları nelerdir?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada meslek algısı öğrencilere verilmiş kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla yoklanmış ve öğrencilerin kendi deneyimleriyle meslekler konusunda ilişkilendirdikleri şeyler olgular, kavramlar ve kavram yanılgıları şeklinde ortaya konmuştur. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 69).

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmaya, 2016-2017 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar olan, Niğde ili merkez ilçesinde bulunan 6 ortaokul ve merkez ilçeye bağlı 2 köy ortaokulu olmak üzere toplam 8 ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcı grupların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Uygulama Okullarına Göre Katılımcı Dağılımı*

Uygulama Okulları	f	%
23 Nisan Havacılar Ortaokulu	187	30.66
Gazi Ortaokulu	141	23.11
Kemal Aydoğan Ortaokulu	113	18.52
İmam Hatip Ortaokulu	94	15.41
Aliya İzzet Begoviç Ortaokulu	35	5.74
Ali Ulvi Arıkan Ortaokulu	20	3.28
Şehit Bayram Aksoy Ortaokulu	10	1.64
Şehit Nail Akdoğan Ortaokulu	10	1.64
Toplam	610	100

Tablo 1’de Niğde ili merkez ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri, bulunduğu çevre ve konum itibariyle birbirinden farklı olan 8 okul yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 610 tane 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulandığı okullardan Şehit Bayram Aksoy Ortaokulu (Ovacık Belediyesi) ve Şehit Nail Akdoğan Ortaokulu (Gümüşler Belediyesi) köy okulları statüsündedir. Araştırmadaki diğer okullar Niğde ili merkez ilçe genelindeki okullardır. Okullar bazında araştırmaya dâhil olan katılımcı sayıları arasındaki dağılımda sayıca ve yüzde olarak belirgin bir fark görülmektedir. En fazla katılımcı ve yüzdesi, merkez ilçe okulu olan 23 Nisan Havacılar Ortaokulu’ndan (187 öğrenci = %30.66) en az katılımcı ve yüzdesi de merkez ilçeye bağlı köy okulları olan Şehit Bayram Aksoy Ortaokulu ve Şehit Nail Akdoğan Ortaokulu’ndan (10 öğrenci = %1.64) gelmektedir.

Tablo 2.

*Cinsiyete Göre Dağılım*

Cinsiyet	f	%
Kız	295	48.36
Erkek	315	51.64
Toplam	610	100

Tablo 2’de çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri açısından sayıca ve yüzde olarak birbirine yakınlık söz konusudur. Araştırmada katılımcı yüzdesi en fazla olan cinsiyet %51.64 ile erkek öğrenciler olmuştur.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak uzman görüşü onayı alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Testte, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında adı geçen, sorulduğunda ve yapılan araştırmalarda öğrencilerin en çok olmak istediği ve toplumda yaygın olan mesleklere yer verilmiştir. Test, anahtar kavram olarak verilen 10 meslekten (öğretmen, doktor, avukat, mühendis, hemşire, polis, mimar, asker, memur ve bilgisayar uzmanı) oluşmaktadır. Katılımcılardan verilen meslekler ile ilişkilendirdikleri kavramları ve o mesleklere ilişkin algılarını yazmaları istenmiştir. Çalışma grubunun meslekler konusundaki bilişsel yapıları, kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaya konmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler, çalışma grubuna verilen kelime ilişkilendirme testinden elde edilmiştir. Test uygulanmadan önce katılımcılara, araştırmacı tarafından kelime ilişkilendirme testi ve nasıl doldurulacağı konusunda kısa bir bilgi verilmiştir. Kelime ilişkilendirme testindeki 10 mesleğin her biri için, cevap kavramların yazılacağı 6 kutucuk oluşturulmuştur. Öğrencilerden kutucuklara o mesleğe dair zihinlerinde oluşan ilk çağrışımları yazmaları istenmiştir. Her bir meslek için katılımcıların harcaması gereken süre 1 dakika ile sınırlandırılmıştır. Buna göre 10 meslek için öngörülen bitirme süresi 10 dakikadır. Tanınan süre sonunda test toplanmış ve toplanan veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla elde edilen sonuçların analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada, anahtar kavramlara cevap olarak verilen kavramların belli bir değer aralığına karşılık gelmesiyle oluşmuş kesme noktası aralıklarından ve gösteriminde de kavram ağlarından faydalanılmıştır. Öğrenci bu teknikte, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre, anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006: 67)

Araştırmada aynı zamanda her bir kesme noktası (KN) aralığı tüm anahtar kavramlarda söz konusu aralığı ifade eden farklı bir renk ile gösterilmiştir. Veri analizinde bu teknik kullanılarak, verilerden hareketle oluşmuş kavram ağında kesme noktaları ve her bir kesme noktası aralığını ifade eden renkler şu şekilde belirtilmiştir (Karaca, 2018: 49):

- Kesme noktası 450 ve Üzeri gri rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 400 ve Üzeri pembe rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 300 ve Üzeri su yeşili rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 250 ve Üzeri koyu yeşil rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 249-200 arası açık mavi rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 189-170 arası kahverengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 169-150 arası açık yeşil rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 149-130 arası bordo rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 129-110 arası turuncu rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 109-90 arası mor rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 89-70 arası yeşil rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 69-50 arası kırmızı rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 49-30 arası sarı rengi ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 29-10 arası lacivert rengi ile ifade edilmiştir.

Araştırmada anahtar kavram olarak verilen meslekler ile ilgili anahtar kavramda en fazla tekrarlanan cevap kavramlar, cevap kavramların kendi içindeki dağılımı ve hangi anahtar kavrama toplamda kaç farklı cevap kavram verildiği yanıtı analizden hareketle



oluşmuş frekans-yüzde tablolarında belirtilmiştir. Kesme noktası 9 ve altı alan cevap kavramlar araştırmaya ve araştırmada kavram ağlarına dâhil edilmemiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubuna uygulanan kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### **Anahtar Kavramlara Verilen Toplam Cevap Kavramların Sayısına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavram olarak verilmiş mesleklerin öğrenciler tarafından toplamda kaç kavram ile ilişkilendirildiği sayı ve yüzde olarak tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.

*Anahtar Kavramlar ile İlişkilendirilen Cevap Kavramların Dağılımı*

<b>Anahtar Kavram</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmen	178	10.44
Doktor	174	10.21
Avukat	180	10.56
Mühendis	170	9.97
Hemşire	170	9.97
Polis	200	11.73
Mimar	150	8.8
Asker	195	11.44
Memur	145	8.5
Bilgisayar Uzmanı	143	8.39
Toplam	1705	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler tarafından anahtar kavram olarak verilen mesleklere toplamda 1705 farklı cevap kavram verilmiştir. Tabloda anahtar kavram olarak verilen polis mesleği toplam 1705 kavram içinde 200 (%11.73) cevap kavram ile en fazla kavramla ilişkilendirilen meslek olmuştur. Polis mesleğini sırasıyla asker (195 = %11.44), avukat (180 = %10.56) ve öğretmen (178 = %10.44) izlemektedir.

### **Anahtar Kavram Olarak Verilen Mesleklere İlişkin En Fazla Tekrarlanan Cevap Kavramların Kendi İçindeki Dağılımına Dair Bulgular ve Yorum**

Verilen cevap kavramlardan hareketle anahtar kavramlar içinde en fazla tekrar eden cevap kavramın hangisi olduğu, kaç kez tekrar ettiği ve o anahtar kavram içinde ne kadarlık bir yüzdeye sahip olduğu tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

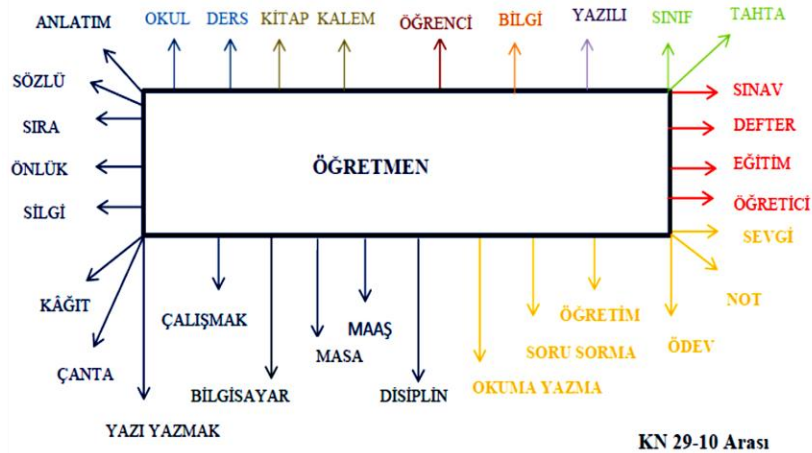
*Anahtar Kavram Olarak Verilen Mesleklere İlişkin En Fazla Tekrarlanan Cevap Kavramlarının Kendi İçindeki Dağılımı*

Anahtar Kavram	Cevap Kavram	f	%
Öğretmen	Okul	238	39.02
Doktor	İğne	284	46.56
Avukat	Adalet	247	40.49
Mühendis	İnşaat	247	40.49
Hemşire	İğne	450	73.77
Polis	Silah	400	65.57
Mimar	Çizim	224	36.72
Asker	Silah	320	52.46
Memur	Öğretmen	170	27.87
Bilgisayar Uzmanı	Bilgisayar	292	47.87

Tablo 4’te anahtar kavramlara verilen cevap kavramların tekrar etme sıklığı görülmektedir. Buna göre öğretmen anahtar kavramı, araştırmaya katılan öğrencilerden 238 kez okul cevap kavramını almıştır. Bu da öğretmen anahtar kavramı içerisinde en fazla tekrar eden kavramın okul cevap kavramı olduğunu ve öğretmen anahtar kavramına verilen toplam cevap kavramları arasında da %39.02’lik bir tekrar sıklığı yüzdesine sahip olduğunu göstermektedir. Çıkan sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmen denince aklına gelen ilk kavramın okul olduğunu göstermektedir. Diğer anahtar kavramlara verilen cevap kavramların sayısı ve yüzdesi de bu şekilde yorumlanmaktadır.

### **Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Kavramlara Göre Oluşturulmuş Kavram Ağlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

#### **Öğretmen Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum**

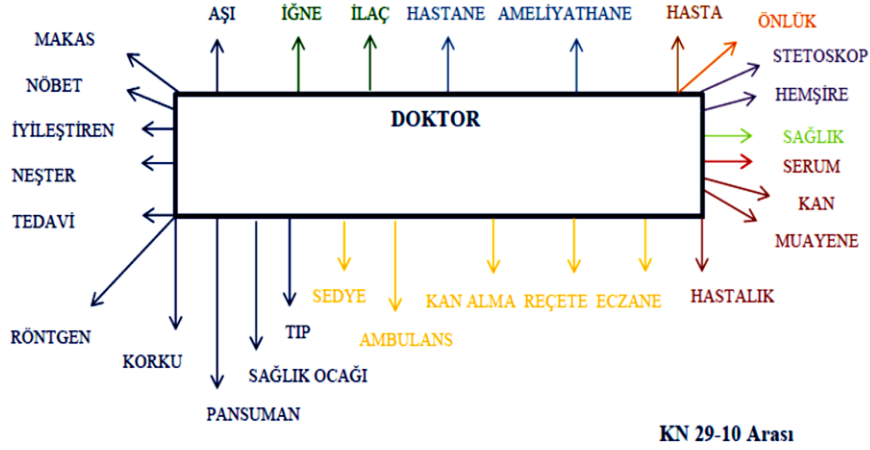


Şekil 1. Öğretmen Anahtar Kavramı

Şekil 1’de son kesme noktası aralığı ve toplam cevap kavramların gösterildiği aralık olan 29-10 aralığı görülmektedir. Tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 32 cevap kavram öğretmen ile ilişkilendirilmiştir. Kavram ağına yansımış disiplin ile öğretmen, öğrenciler tarafından sınıf içinde disiplini sağlayan ve kendisi de disiplinli olarak görülen bir kişi olarak algılanmaktadır. Bu cevap kavramın dolaylı yoldan disiplin cezalarını ya da kurulunu da anımsattığı söylenebilir. Anahtar kavramda oldukça dikkat çeken maaş cevap

kavramının, toplumda var olan öğretmenin iş yükünün az görülüp maaşının iyi ya da yüksek olduğu algısını çağrıştırdığı söylenebilir. Anahtar kavramda ifade edilen sevgi cevap kavramı birçok şekilde yorumlanabilmektedir. Bu kavramın öğretmenin öğrencilerine duyduğu sevgi dolayısıyla öğrencide bıraktığı his, öğrencideki öğretmen sevgisi, çocuklara olan sevgi ya da öğretme sevgisi de olarak öğrencilerde karşılık bulunduğu düşünülmektedir.

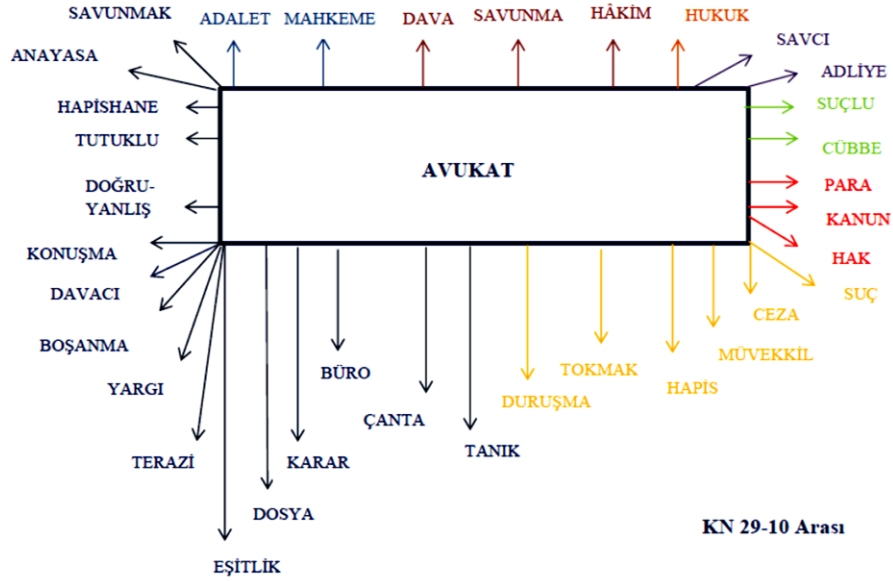
### Doktor Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum



Şekil 2. Doktor Anahtar Kavramı

Şekil 2 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 29 cevap kavramının doktor ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Verilen cevap kavramlar doktor mesleğini tanımlar niteliktedir. Kavram ağında doktorun aynı zamanda korku ile de ilişkilendirildiği görülmektedir. Beyaz önlük fobisi ya da yaşanmışlıkların korku cevap kavramını doğurduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğrencinin başından geçen bir olayın öğrencide hastane ve doktor korkusu oluşturduğuna işaret olabilir.

### Avukat Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum

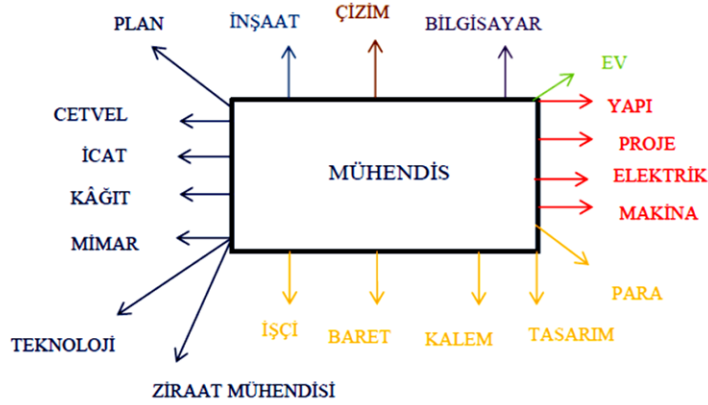


Şekil 3. Avukat Anahtar Kavramı

Şekil 3 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 35 cevap kavramının avukat ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Avukat, görev alanlarında birtakım farklılıklar bulunan hâkim ve savcı ile de ilişkilendirilmiştir. Hâkim ya da yargıç TDK Sözlüğünde ‘millet adına, yargı yetkisini kullanarak yasaya aykırı davranışlarda veya uyuşulmayan işlerde yasayı yerine getirmekle, adaleti gerçekleştirmekle görevli kimse’ olarak tanımlanmıştır

([http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=yargıç](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=yargıç)). Aynı sözlükte, savcı ise ‘Devlet adına ve yararına davalar açan, kamu haklarını ve hukuku yerine getirmek üzere yargıç katında sanıkları kovuşturan görevli’ olarak tanımlanmıştır ([http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=SAVCI](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=SAVCI)). Davaları karara bağlayıp hüküm vermekle görevli olan hâkim ile kamu davası açma yetkisi bulunan ve etki alanı hâkime göre daha geniş olan savcı mesleğinin hukuk ile daha çok ilişkilendirilebilir. Para cevap kavramının avukatlık mesleğinin kazancına, avukatlığın çok para kazanılan bir meslek olduğu algısına atıf yaptığı düşünülmektedir. Verilen cevap kavramlardan terazinin, adaletin simgesi olarak görülmesine çağrışım yaptığı görülmektedir. Dikkati çeken konuşma cevap kavramının da avukatlık mesleğinin çok konuşan bir meslek olduğu algısını çağrıştırdığını söylemek mümkündür.

## Mühendis Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum

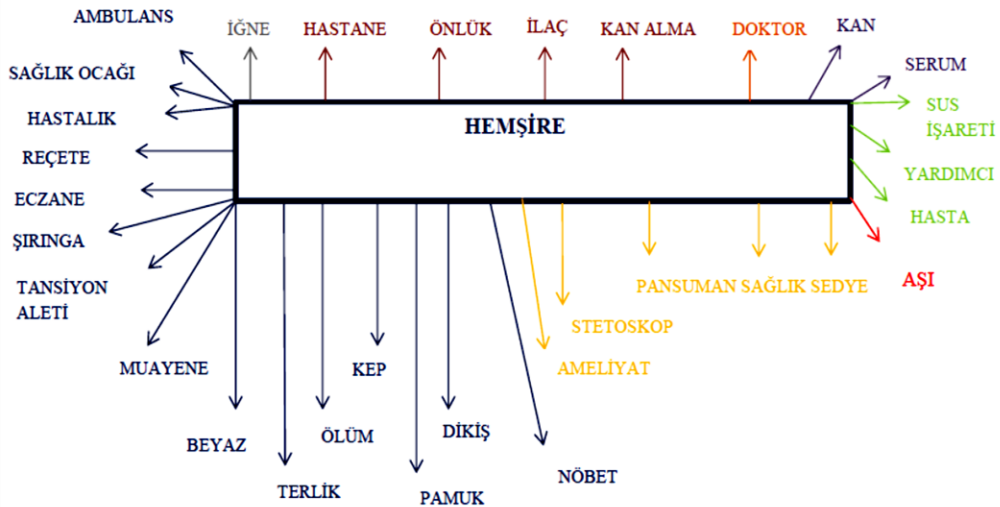


KN 29-10 Arası

Şekil 4. Mühendis Anahtar Kavramı

Şekil 4 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 21 cevap kavramın mühendis ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun mühendis denince aklına gelen ilk kavramın inşaat olduğu bulgusu bu araştırmada dikkati çeken bir durum olmuştur. Verilen ev cevap kavramı da mühendis ev yapar algısını doğurmuştur. Mühendisliğin çoğunlukla inşaat mühendisliği ve uğraşı alanının da inşaat olduğu şeklinde algılanışı araştırmada ilginç sayılabilecek bir bulgudur. İnşaat, makine, elektrik gibi alanlar, mühendisliğin farklı dalları olduğunu göstermektedir. Bu anahtar kavramda da çıkan para cevap kavramı mesleğin, toplumca kazancının iyi olduğu algısını çağrıştırmaktadır. Verilen cevap kavramlardan olan mimar, her iki mesleğe dair ortak uğraşı alanlarının olduğu algısını doğurmuştur.

## Hemşire Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum

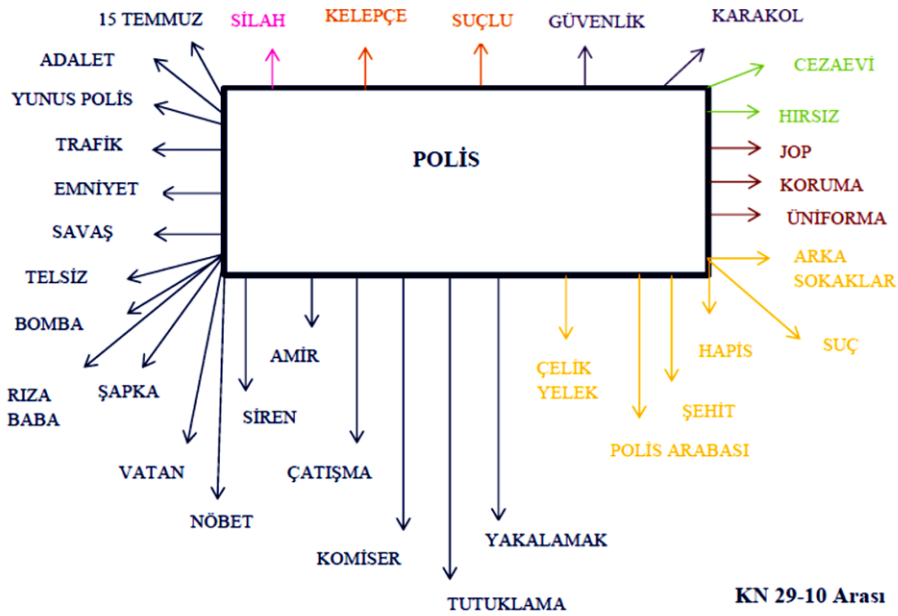


KN 29-10 Arası

Şekil 5. Hemşire Anahtar Kavramı

Şekil 5 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 32 cevap kavramın hemşire ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Verilen cevap kavramlardan 20'sinin (iğne, hastane, önlük, ilaç, kan alma, kan, serum, hasta, aşı, sedye, sağlık, pansuman, steteskop, nöbet, muayene, eczane, reçete, sağlık ocağı, hastalık, ambulans) doktor anahtar kavramında da ifade edildiği görülmektedir. Hemşire aynı zamanda doktora, hastaya yada her ikisine de yardımcı kişi olarak görülmektedir. Sus işareti cevabının, sağlık kurumlarının koridor ya da duvarlarında asılı olan sus işareti yapmış hemşire görselini çağrıştırmasıyla cevap kavram olarak yer aldığı söylenebilir. Beyaz renginin hemşire üniforması dolayısıyla hemşirelik mesleği ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Hemşire kepinin ve terliğin hemşirelik mesleğini tanımlayan fiziksel görünüş özelliklerinden biri olarak görüldüğü ve bunlara tansiyon aletinin de eklenebileceği söylenebilir. Araştırmada hemşire ile ölüm cevap kavramının ilişkilendirilmesi dikkati çeken bir bulgu olmuştur.

### Polis Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum

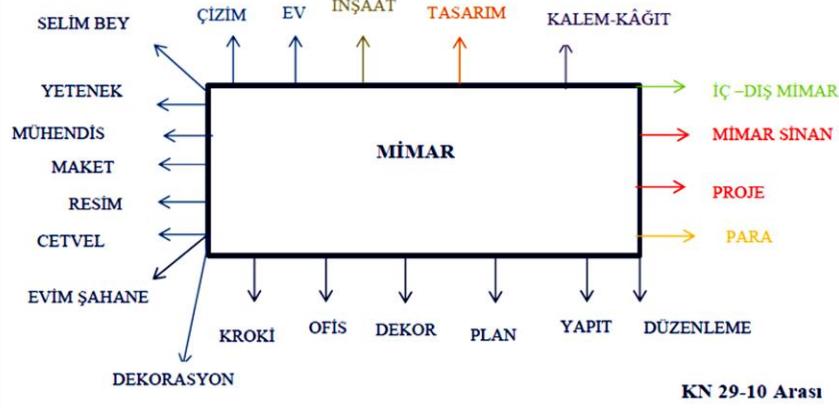


Şekil 6. Polis Anahtar Kavramı

Şekil 6 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 34 cevap kavramın polis ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu anahtar kavramda dikkati en çok çeken cevap kavramların Arka Sokaklar, Rıza Baba ve 15 Temmuz olduğu söylenebilir. Arka Sokaklar, suçluların peşinde koşan polislerden oluşan ekibin yaşadıklarını ve aile ilişkilerini konu alan bir polisiye televizyon dizisidir. Verilen cevap kavramlardan Rıza Baba ise, yine verilen cevap kavramlardan olan Arka Sokaklar polisiye dizisinde emniyet amirini canlandıran karakterdir. Buradan öğrencilerin bu diziyi izlediği ve polislik mesleğini bu dizi ile daha yakından tanıdığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları olaylardan etkilenip cevap olarak verdiği bir kavram, 15 Temmuz olmuştur. 15 Temmuz, 15 Temmuz 2016 gecesinde Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesindeki bazı generaller ve askeri personellerin yönetimi ele geçirmek için adım atıp başarılı olamadığı bir askeri darbe girişimidir. Şehit cevap kavramıyla polis, suçun, suçlunun karşısında durup suçlu

ile ya da savaşta çatıştığında hayatını kaybederse şehit olan kişidir şeklinde bir tanım yapılabilmektedir.

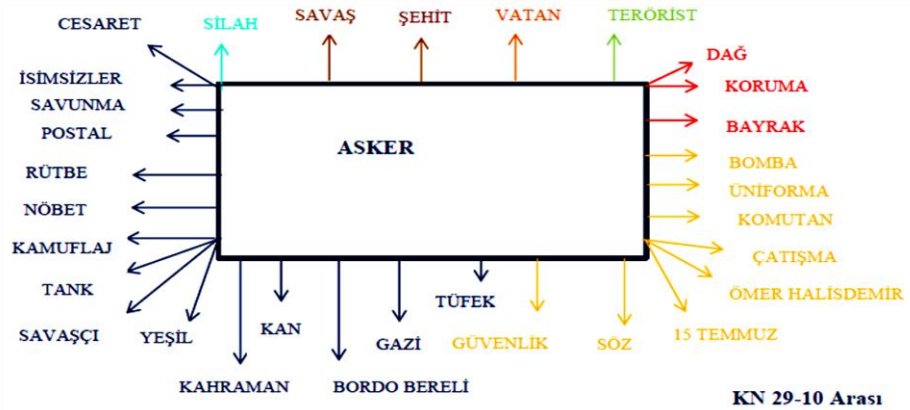
### Mimar Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum



Şekil 7. Mimar Anahtar Kavramı

Şekil 7 incelendiğinde, tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 23 kavramın mimar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Mimarın en çok çizim ile ilişkilendirildiği bulgusu, mimar çizim yapandır olarak algılanmaktadır. Verilen ev cevap kavramıyla mimarın uğraşı alanının ev olarak görüldüğü araştırmada dikkati çekmiştir. İnşaat cevap kavramının, mimarlık mesleğini tanımlamada ve öğrencilerin algılamalarına göre mimarı, inşaat yapan ya da çalışma sahası inşaat olan bir meslektir şeklinde tanımlamada bu mesleği doğru açıklayan bir kavram olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin mimarlığı iç ve dış mimar olarak bildiği fakat sorulduğunda ayırımına dair yorumlarının olmadığı görülmüştür. Kavram ağlarında, mimar denince akla gelen ilk isimlerden olan Mimar Sinan'ın da ifade edildiği görülmektedir. Verilen cevap kavramlar arasında bir mimari dekorasyon programı olan Evim Şahane programı ve programın sunucusu ve mimar olan Selim Bey (Selim Yuhay)'in de oluşu dikkati çekmektedir.

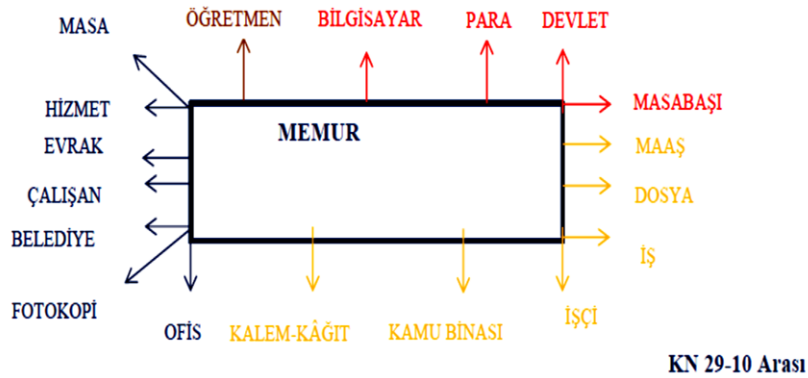
### Asker Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum



Şekil 8. Asker Anahtar Kavramı

Şekil 8 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 31 cevap kavramın asker ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Verilen cevap kavramlardan 11'inin (silah, savaş, şehit, vatan, koruma, bomba, üniforma, çatışma, Temmuz, güvenlik, nöbet) polis anahtar kavramında da verildiği dikkati çekmektedir. Askerin teröristlerle savaşan, çatışmaya giren ve vatanını korumakla görevli olup güvenliğimizi sağlayan genel adıyla anılan bir meslek olduğunu söylemek verilen cevap kavramlarla mümkündür. Verilen cevap kavramlardan olan Ömer Halisdemir, 15 Temmuz askeri darbe girişimi sırasında Özel Kuvvetler Komutanlığı'nda görevliken komutanlığı ele geçirmek isteyenlere karşı mücadele etmiş ve sonunda şehit olmuş bir Türk askeridir. Dolayısıyla Ömer Halisdemir ve 15 Temmuz cevap kavramları da kendi arasında ilişkilendirilebilir. Cevap kavramlar arasında dikkati çeken ifadelerden olan Söz, bir Özel Kuvvet Timi'nin hikâyesini konu edinmiş televizyon dizisidir. İsimsizler cevap kavramı da Söz gibi bir televizyon dizisidir. Polis anahtar kavramında Arka Sokaklar dizisinin ifade edilmesi gibi burada da bu dizilerin söylenmesi, öğrencilerin diziyi izlediğini ve diziden de etkilenerek cevap kavramlar verebildiğini göstermektedir. Hemşire anahtar kavramının beyaz renk ile ilişkilendirilmesi gibi asker anahtar kavramı da asker üniforması dolayısıyla yeşil renk ile ilişkilendirilmiştir.

### Memur Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum



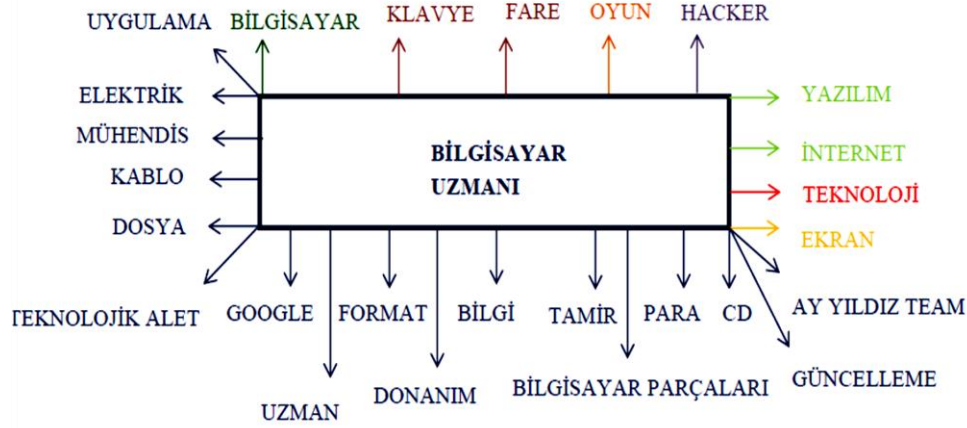
Şekil 9. Memur Anahtar Kavramı

Şekil 9 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 18 cevap kavramın memur ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu sayı aynı zamanda tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan en az toplam cevap kavram sayısı olmuştur. Memur denince öğrencilerin çoğunun zihninde canlanan ve aklına ilk gelen kavramın öğretmen olduğu bulgusu araştırmada dikkati çeken bir yapıdadır. Öğretmen aynı zamanda devlet memurudur şeklinde öğretmeni tanımlamak mümkündür. Öğrencilerin öğretmen cevabını vermesinde bazı öğretmenlerin derslerde aynı zamanda devlet memuru olduklarını söylemesi ihtimali de etkili olmuş olabilir. Öğretmen memur kişidir tanımı yapılabilmesine rağmen memurun tanımını yapmada öğretmen cevap kavramının yeterli ve tam olarak açıklayıcı olamayacağı ve memurun sadece öğretmenden oluşan çalışan kesim olmadığı söylenebilir. Memur mesleğinin, toplumda yaygın bir algı olan masa başı işleriyle uğraşan kişi olduğu ifadesi burada da karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada verilen diğer mesleklerde kavram ağlarına yansıtılmış para kavramının, burada da çıkmış olması memur mesleğinin gelirine atıf yaptığı ya da memurun kamu binalarında para sayan kişiler olduğu algısını çağrıştırdığı söylenebilir. Para kavramının, algıda var olan



memurluğun gelirinin yüksek ya da küçümser bir ifadeyle düşük görülmesinden ötürü, mesleğin gelirinin iyi olduğu ya da kamu binalarında para sayan çalışan kesimin memur olduğu algısına bir açıklık getirmede yetersiz olduğu kanısına varılmıştır.

### Bilgisayar Uzmanı Anahtar Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum



Şekil 10. Bilgisayar Uzmanı Anahtar Kavramı

Şekil 10 incelendiğinde tekrar sıklığı 10 ve üzeri olan 26 cevap kavramının bilgisayar uzmanı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bilgisayar uzmanı oyun, Hacker, Ay Yıldız Team gibi araştırmada ilginç bulunan cevap kavramlar ile ilişkilendirilmiştir. Bilgisayar uzmanı oyun yapan, oyun geliştiren ya da oyun oynayan olarak görülmektedir şeklinde bir tanım yapabilmek için oyun cevap kavramının net ifadeyi bir kavram olmadığı kanısına varılmıştır. Bilgisayar uzmanı, kurum-kuruluşların ya da şahsi bilgisayarların verilerine izinsiz olarak erişerek verileri çökerten ve sisteme zarar veren hackerlık ile de ilişkilendirilmiştir. Bilgisayar uzmanı ve hackerin bilgisayar kullanmayı iyi derecede bildiği ve bilgisayar uzmanının aynı zamanda bir hacker olabileceği algısı verilen cevap kavramlardan hareketle doğmuştur denilebilir. Bilgisayar uzmanının mühendis ile de ilişkilendirildiği görülmüştür. Bundan hareketle bilgisayar uzmanı, mühendis olarak da görülmektedir denilebilir. İlginç bulunan cevap kavramlardan olan Ay Yıldız Team ise bir Türk Hacker grubudur.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin meslekler ve zihinlerinde hangi kavramlarla karşılık bulduğu sorusu kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla yoklanmıştır. Kavram ağları olarak verilen şekillerde ön plana çıkan kavramlar üzerinde araştırmada ilginç bulunduğu için daha çok durulmuştur. Verilen kavram ağı şekillerinin analizinden hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Anahtar kavram olarak verilen mesleklere, memur ve bilgisayar uzmanı mesleği hariç tutulduğunda öğrencilerin cevap kavram üretmede zorlanmadıkları görülmüştür. Memur mesleğine öğrencilerin cevap kavram üretmede zorlandıkları görülmüştür. Kavram ağlarına yansıtılmamış cevap kavramların bu anahtar kavramda çok oluşu dikkati çeken bir bulgu olmuştur. Memur anahtar kavramında birçok öğrencinin memur denince

aklına ilk gelen şeyin öğretmen olduğu ve bazı öğrencilerin de sadece öğretmen cevap kavramını vererek diğer kutucukları boş bıraktığı görülmüştür. Anahtar kavram olarak verilen bilgisayar uzmanı mesleğine cevap kavram üretmede zorlanmaya mesleğin toplumda diğer meslekler kadar yaygın olmayışı ve öğrencilerin yakın çevrelerinde bu mesleği icra edenlerin az oluşu ya da hiç olmayışı neden olabilir.

Öğrencilerin anahtar kavram olarak verilen öğretmen, doktor ve hemşire mesleklerini sevgi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu sevginin öğrenme-öğretme, çocuk ya da öğretmene duyulan sevgi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu mesleklere cevap kavram üretmede zorlanmadıklarına bir neden olarak çocuk yaşlarda oynadıkları oyunlarda bu mesleklere bürünmeleri ve meslek sahipleri ile sık ilişkiler içinde olmaları etkili olabilir. Bu araştırmada sevgi gibi korku da cevap kavram olarak yer edinmiştir. Anahtar kavram olarak verilen doktor mesleği ile olumsuz yönde bir etkileşimi olan öğrencilerin doktoru korku ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Toplumun her yaş grubunda yaygın ve değiştirilmesi güç bir kanı olan bazı mesleklerin gelirinin iyi olduğu algısına bu araştırmada da rastlanılmıştır. Bazı öğrencilerin öğretmenlik, avukatlık, mühendislik, mimarlık ve kısmen memurluk mesleklerini para ile daha çok ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenliğin uzun bir yaz tatili olduğu, kolay ve maddi olarak rahat görüldüğü ve avukatlığın da çok konuşkan bir meslek olduğu algısı da araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri olmuştur.

Araştırmada mühendis anahtar kavramının en fazla inşaat cevap kavramıyla ilişkilendirilmesi mühendisliğin sadece ya da daha çok inşaat üzerine gelişmiş bir meslek dalı olduğu algısını doğurmuştur. Bu algının oluşmasında öğrencilerin okul çevresi de dâhil yaşadıkları çevrede kentsel dönüşüm projelerinin gerçekleştiriliyor olması ile şehirlerin farklı bir görüntüye kavuşması etkili olabilir. Mühendisliğin daha çok inşaat, elektrik, makine gibi alanlarıyla ilişkilendirilmesi geleceğin mühendislik dalları olarak görülen alanlarda öğrencilerin, haklarında bilgi sahibi olmadığını kısmen göstermektedir. Mühendis anahtar kavramında çizim ve tasarım gibi cevap kavramların oluşu ve bu kavramların mimar anahtar kavramında da oluşu her iki mesleğe dair ortak algıların olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak iki meslek arasında net bir ayrımın yapılamadığı görülmüştür. Mühendis anahtar kavramında görülen ziraat mühendisi cevap kavramını veren öğrencilerin, araştırmaya katılan 2 köy ortaokulundan olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu cevap kavramı vermesinde tarım ve hayvancılığın yoğun olarak yapıldığı köy yerleşim yerlerinin etkisinin olabileceği söylenebilir. Bu anahtar kavramda tekrar sıklığı onun altında olan kavramlar da göz önüne alındığında, verilen anahtar kavram ile ilgili üretilen cevap kavramlarda uzak ilişkilendirmelerin de olduğu görülmüştür. (Mühendis-çimento, mühendis-beton gibi).

Araştırmada verilen bilgisayar uzmanı anahtar kavramına, bilgisayar ve teknoloji ile ilgili bilgileri diğer öğrencilere göre daha fazla olan ve bilgisayar ile daha yakından ilgilenen öğrencilerin verilen kutucukları çoğunlukla doldurmuş oldukları görülmüştür. Araştırmada bilgisayar uzmanının bilgisayarı iyi derecede bildiği düşüncesiyle aynı zamanda bir hacker de olabileceği algısı verilen cevap kavramlardan hareketle doğmuştur denilebilir.

Araştırmada kavram ağlarında yer alan önlük, üniforma, cerrahi aletler, güvenlik malzemeleri gibi meslekleri tanımlayan unsurların, verilerin analizinde kelime ilişkilendirme testinde söz konusu meslekte bazı öğrencilerin ilk sırada yazdığı görülmüştür. Bu sonuçtan, öğrencilerin ilk olarak zihinlerinde fiziksel görünüş üzerinden

bu meslekleri canlandırdıkları düşünülmektedir. Bazı öğrencilerinse sadece bu fiziksel tanılayıcı unsurları yazıp diğer kutucukları boş bıraktıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin mesleklerle ilişkilendirdikleri kavramlara bakıldığında yazılı ve görsel medyanın öğrenciler tarafından takip edildiği görülmüştür. Tokcan ve Yiter'in (2017) çalışmasında kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavram olarak verilmiş deprem kavramına öğrencilerin Van ve Kızılay cevap kavramını verdiği görülmüştür. Deprem Van Depremi ve Kızılay ile ilişkilendirilmesi, gündemin takip edildiğinin bir göstergesi olarak bu araştırmada da çıkan sonucu desteklemektedir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir diğer çalışma olarak, Tokcan ve Topkaya'nın (2016) çalışmasında kelime ilişkilendirme testinde Ortadoğu anahtar kavramına öğrencilerin Suriye, savaş, Işid, Esad, göç, terör gibi cevap kavramlar vermiş olması ve dolayısıyla gündem ile ilişkilendirilmiş olması gösterilebilmektedir.

Bu araştırmada çıkan sonuçlara göre de şu önerilerde bulunulabilir:

Ortak algılar ve mesleklerin bilinmeyen ya da araştırmada söylenmeyen dalları için öğrenciler bilgilendirilmeli ve mesleklerin tanıtımına önem verilmelidir.

Araştırmada mesleklerle ilgili olarak belirgin bir kavram yanılgısına rastlanılmazken mesleklerle uzak ilişkilendirmelerin olduğu görülmüştür. Bu uzak ilişkilendirmeleri iyileştirebilmek için meslekler konusu üzerinde hem okulların rehberlik servisleri hem de dersinde meslekler konusunu işleyen Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencileri bilgilendirmelidir.

Sosyal Bilgiler ders kitapları, geleceğin meslekleri olarak gösterilen mesleklerle ve görsellerle zenginleştirilmelidir.

Sosyal Bilgiler dersinde meslekler konusu işlenirken öğrencilere öğretmenin seçtiği çeşitli meslekler ya da öğrencinin olmak istediği meslek ile ilgili öğrenciden bu mesleği araştırması, bununla ilgili drama, canlandırma ya da resim, afiş gibi etkinliklerle sınıf ortamında sunması istenilebilir. Bu sayede çok ve farklı meslek grupları daha yakından tanınmış olur. Bu sayede değiştirilmesi güç algılar ve varsa kavram yanılgıları da önlenmiş olur.

Mesleklere ilişkin olumsuz algılar ve kavram yanılgılarını önlemek için bireyin küçük yaşlarda mesleki gelişimi sırasında aile, okul, rehberlik hizmetleri ve müfredat programlarının işbirliği içinde olması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aytekin, A. (2005). *Meslek seçimini etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler (Isparta örneği) etiketler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bekleviş, F. (2007). *Öğrencilerin mesleki ilgi alanlarının ve ailenin meslek seçimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Canal, M. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde mesleklerle ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin meslek seçimine etkisinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hamamlı, Z., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2013). İlköğretim ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinde mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 284-299.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best. A Toolkit for schools and districts based on the National Awards Program for model professional development*. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, Illinois, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. ISBN-1-929800-07-X.
- Işıklar, A. ve Bozgeyikli, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin demografik faktörler açısından incelenmesi. *The Journal of SAU Education Faculty*, 19, 10-29.
- Karaca, A. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi ve öğrencilerin gelecekte meslek seçiminde rol oynayan faktörlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5 (2), 1-8.
- Kırbiyık, M. (2005). *İlköğretimde mesleki yöneltmeye dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri: (Aftonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Kuzgun, Y. (1994). Çağdaş insanın en önemli kararı meslek seçimi. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 325, 50-54.
- Kuzgun, Y. (2014). *Mesleki rehberlik ve danışmanlığına giriş (6. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> (Erişim Tarihi: 27.09.2019).
- Özmen, D. ve Çetinkaya A. (2016). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin mesleki algılarına yönelik nitel bir çalışma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 18(1), 40-52.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85 (6), 38-43.
- Sapmaz, H. İ. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ilgi ve yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (kesitsel bir çalışma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin Karagöz, C. (2014). *Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tokcan, H. ve Topkaya, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının Ortadoğu algısının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi (Kilis ve Niğde örneği)*. XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016, Bodrum, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 115-129.

- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK).  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts)
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yelken, K. (2008). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini ve meslek seçimini etkileyen faktörler (Sakarya il merkezi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri (20. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorlu, G. (2016). *Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ ile meslek algısı ilişkisine yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.

### Extended Abstract

Education, which gives individuals the opportunity to develop themselves, has a significant impact on society's economic and social life in particular. Nowadays, the business world, which is constantly changing and developing with developing technology, expects individuals to be more effective in terms of quality, skill, interest and susceptibility. At this point, meeting these expectations emphasizes professional development, which is one of the aims of education. The professional development process, which is a long-term phase, covers a large part of life. The profession is to apply the knowledge we have gained through an education in real life in order to earn our lives. Although the profession is seen as providing an individual's livelihood, it is not only about this. The individual feels good in terms of psychological comfort and social relations thanks to his/her profession. Through the profession, the individual experiences a sense of loyalty and belonging. As the issue of professions, which are vitally important, constitutes almost the entire life of the individual, the choice is as important. The fact that a decision made in the choice of occupation affects many situations can push the individual to very complex behaviors at this stage. The individual interacts and communicates with the individuals performing different professions in various ways. The positive or negative interactions experienced with these professionals affect the individual's perspective on the occupations. Perceptions on professions especially due to social relations and environmental conditions are in a very influential position in bringing us closer to and away from professions. Family, school, guidance counselors, classroom guidance counselors, guidance services, curriculum programs and interactions between them can help him/her to live this process in a healthy way. This study, which is dealt with at the primary level, it is aimed to reveal the perceptions and associations related to occupations. The data collection tool of the study was word association test.

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used as the method. This research was conducted in the 2016-2017 academic year. The sample of the study consists of 8 secondary school. The key concepts in the test are: teacher, doctor, lawyer, engineer, nurse, police, architect, soldier, officer, computer expert. In the research, concept networks were used in the analysis of the answers given to the key concepts. At

the same time, each breakpoint range is indicated by a different color representing the range in all key concepts.

Excluding the profession of officer and computer experts, it was seen that students were not forced to produce answer concepts. Difficulty in producing concepts to the profession of computer experts given as a key concept stem from by the fact that the profession is not as common as other professions in the society and that the individuals who perform this profession in the close environment of the profession are few. Or there is no one doing this profession. It was seen that the students gave the concept of love to the teacher, doctor and nurse professions given as a key concept in the word association test. This love is considered to be love for the child or for learning and teaching. It was seen that students who have negative interaction with doctor's profession associate doctor with fear.

In the professions like a teacher, doctor, lawyer, policemen a reason for not having difficulty in producing concepts, it can be effective to revive these professions as a child and to have frequent relations with professionals. The perception that some professions have a good income was also revealed in this study. In addition, the perception that teacher was a long summer holiday, easy and financially comfortable, and that lawyer was a very talkative profession was one of the remarkable findings of the research. In the research, the engineer is most associated with the concept of construction and it is seen that no clear distinction can be made by the students to the profession of engineer and architect. In the research, it was seen that the elements defining professions such as uniforms, surgical instruments and safety materials in the concept networks were written in the first box by some students in the word association test in the analysis of the data. When the students' answer to the professions given as a key concept is examined, it is seen that written and visual media are followed by the students.

According to the findings of the research, the giving priority of the occupations with remote associations between the concepts associated with it, informing the students about various occupational groups, enriching the books with this subject and increasing the introduction of the occupations are presented as the suggestions of this research.

## Araştırma Makalesi

# ÖĞRETMENLİK YOLUNDA FEN ÖĞRETİMİ LABORATUVAR UYGULAMALARI DERSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

## SCIENCE TEACHING LABORATORY PRACTICE ON TEACHING PATH: A CASE STUDY

**Erhan CEYLAN**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay, Türkiye  
e-posta: [erhanceylanmku@gmail.com](mailto:erhanceylanmku@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-5215-2781

**Sibel GÜZEL YÜCE**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay, Türkiye  
e-posta: [sguzel@mku.edu.tr](mailto:sguzel@mku.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-9816-1624

**Yasemin KOÇ**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay, Türkiye  
e-posta: [yaseminkoc@mku.edu.tr](mailto:yaseminkoc@mku.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-4918-9054

Başvuru Tarihi: 20.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 10.12.2019

Doi: 10.33418/ataunikkefd.649293

## Öz

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği lisans programında verilen Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları (FÖLU) dersinin öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma birimini Türkiye'nin güneyindeki bir üniversitede FÖLU dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve toplam on iki öğretmen adayıyla görüşülmüştür. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Analiz sonucunda, FÖLU dersi öğretim programı öğelerinin (amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme) öğretim sürecini destekleyen etmenler dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamadaki programın geliştirilmesine ve derse ilişkin örtük programın etkililiğini artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersi öğretim programı, Öğretmen eğitimi, İhtiyaç analizi.

## Abstract

This study aims to identify the educational needs of prospective science teachers regarding the course 'Science teaching laboratory practice (STLP)' taught in the undergraduate program of science teaching. The case study which is among the qualitative research designs was utilized in the study. Prospective science teachers who took the course "Science teaching laboratory practice" and studying in the south of Turkey participated in the study. Semi-structured interview form was used in the data collection process. The interview was conducted on twelve prospective science teachers. Inductive content analysis approach was used to analyze the data. It was determined that the elements of STLP curriculum (aim, content, teaching-learning process, and assessment and evaluation) should be developed by considering the factors that support the teaching process. In line with the results of the research, suggestions were provided to improve the current program and to increase the effectiveness of the implicit program.

**Keywords:** Science teaching laboratory practice course curriculum, Teacher training, Requirement analysis.

## GİRİŞ

Fen bilimleri, insanların doğayı ve yaşadıkları çevreyi tanımalarını, daha iyi anlamalarını sağlayan temel bir disiplindir. Fen bilimleri öğretimi ile; ilgilenen, sorgulayabilen, keşfeden, sorun çözebilen, yeni teknolojileri anlayabilen ve kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Polacek & Keeling, 2005). Değişmekte ve gelişmekte olan dünyada bu hedeflere ulaşmak için bilimde meydana gelen değişikliklere ve hızla gelişen teknolojiye uyum sağlamak gerekliliği doğmaktadır. Toplumlar, değişime uyum sağlayabilmek adına eğitim sistemlerini güncel tutarak, fen bilimleri öğretim programlarını da geliştirmekte ve yenilemektedirler. Bu bağlamda; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ülkemizde 2005 yılından itibaren değişen öğretim programları kapsamında, Fen bilimleri alanında köklü değişiklikler yapılmaktadır (MEB 2005; MEB, 2013; MEB, 2018). Yapılan değişiklikler ile yapılandırmacılık ve otantik öğrenme merkezli etkinliklerin önemi ortaya koyulurken bireylerin araştıran-sorgulayan, problem çözebilen, kendine güvenen, etkili iletişim kurabilen, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları amaçlanmıştır. Bu aşamada günlük yaşamla bilimsel olgular arasında köprü kurmayı sağlayan laboratuvar etkinlikleri de önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2018).

Laboratuvarlar, zihinsel faaliyetlere önem veren, öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde çalışmalarına imkân sağlayan, konuların ve fen olaylarının öğrenciye bizzat yaptırarak veya gösterilerek öğretildiği sınırları belirlenmiş, kontrol edilebilir bir ortam olarak tanımlanabilir (Kaya ve Büyük, 2011; İdin ve Aydoğdu, 2016). Bu ortamlar bilginin kullanıldığı, problemin belirlendiği, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirildiği ortamlardır. Laboratuvarlar birçok gözlem veya soyut algılamalar sonucu zihinde oluşan soruların somutlaştırılarak anlam kazandığı, elde edilen bilgilerin yaşamsal değere sahip olduğunun anlaşıldığı ortamlardır (Yılmaz ve Morgil, 1999; Güneş vd., 2013). Uygun laboratuvar aktiviteleri öğrencilerin, gözlem ve deneye dayalı birinci elden deneyim kazanma, öğrenilen teorik bilgilerin pratikle pekiştirilerek uygulama becerilerini ve sosyal ilişkilerini geliştirme, araştırma yapma, problem çözme ve mantık yürütme yeteneklerinin gelişiminde etkilidir (Lazarowitz & Tamir, 1994; Sarı, 2011; Yazıcı ve Kurt, 2018).

Fen bilimlerinin en önemli özelliklerinden birisi yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerektiren bir bilim olmasıdır. Fakat yapılan bazı çalışmalar ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında laboratuvar uygulamalarının yeteri düzeyde uygulanmadığı sonucunu ortaya koymaktadır (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994; Büyük, Demir ve Erol, 2010; Güneş vd., 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, laboratuvar uygulamalarının yeteri düzeyde uygulanmamasının sebebi olarak öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerde laboratuvar uygulamalarına yeteri kadar önem verilmemesi (Ayvacı ve Küçük, 2005; Balbağ ve Anılan, 2014), fiziki koşulların yetersizliği (Demir, Büyük ve Koç, 2011; Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015), ortaöğretim seviyesindeki deneyleri nasıl uygulayacakları ve laboratuvar yönetimini nasıl sağlayacakları konusunda eğitim almamaları, materyal ve ders saati yetersizliği (Demir, Büyük ve Koç, 2011), laboratuvar güvenliğinden kaynaklanan eksiklikler, (Karaca, Uluçınar ve Cansaran, 2006; Aydoğdu ve Şener, 2016) hizmet içi kursların yetersizliği ve fen öğretiminde gerçek ortamda deney yapmaya alternatif yöntemlerin (simülasyon, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, vb.) bilinmemesi (Hewitt, 1998, Sert Çıbık, İnce Aka ve Kayacan, 2016) gibi sebepler sıralanmaktadır.

Bu bağlamda hizmet öncesinde fendeki deneylerin laboratuvarında nasıl öğretileceğinin öğrenildiği “Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları” (FÖLU) dersi



önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle fen bilimleri öğretim ve öğrenimin etkili olduğu FÖLU dersine yönelik öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan değişkenleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının FÖLU dersini ilişkilendirdikleri kavramlar nelerdir?
2. FÖLU dersinin amaçlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. FÖLU dersinin içeriğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarına göre, dersin öğrenme-öğretme sürecini destekleyen ve sınırlandıran etmenler nelerdir?
  - a. FÖLU dersine ilişkin öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyi nasıldır?
  - b. FÖLU dersine çalışmak için öğretmen adaylarının ayırdıkları zaman ne kadardır?
  - c. Dersin öğretiminde izlenen öğretim yaklaşımları, yöntemler ve teknikler nelerdir?
  - d. FÖLU dersi kapsamında sınıf içi ve sınıf dışı etkileşime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
  - e. FÖLU dersi kapsamında laboratuvar ortamına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
  - f. FÖLU dersi kapsamında kullanılan materyal ve kaynaklara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarına göre, dersin ölçme-değerlendirme sürecini destekleyen ve sınırlandıran etmenler nelerdir?
6. FÖLU dersinin geliştirilmesine yönelik öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir durum, kurum, birim vb. derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi için tercih edilmiştir. Durum çalışması türü olarak, “bütüncül, tek durum tasarımı” tercih edilmiştir: Bütüncül, tek durum tasarımında tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vs.) vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014).

### Katılımcılar

Araştırma birimini, Türkiye'nin güneyindeki bir üniversitede 2017-2018 eğitim öğretim yılında FÖLU dersini alan 12 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını belirlerken, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, durum olarak çalışılan 12 öğretmen adayının öğretme-öğrenme süreciyle ilgili bilgi paylaşımlarında bulunmaya istekli olup olmadıkları sorularak katılımcılarda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Katılımcı olan 12 öğretmen adayına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu kadın, Anadolu lisesi mezunu, ilk beş tercihinden birine yerleşmiş ve 2.50'den yüksek ortalama sahiptir. Bölüme isteyerek gelen katılımcı sayısı 6 iken, aile yönlendirmesiyle gelen 3 öğretmen adayını bulunmaktadır.

Tablo 1.  
*Katılımcılara İlişkin Genel Bilgiler*

Değişken	Gruplar	Sıklık
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	4
Mezun Olunan Lise	Düz Lise	3
	Anadolu Lisesi	6
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2
	Meslek Lisesi	1
Tercih Sırası	1.-5.	9
	6.-11.	1
	12-17	-
	18- 23	1
	Ek yerleştirme	1
Genel Not Ortalaması	2.00 ve daha düşük	-
	2.01- 2.50	3
	2.51- 3.00	7
	3.01- 3.50	1
	3.51 ve daha yüksek	1
Fen bilgisi öğretmenliği bölümünü seçme durumu	Bölüme isteyerek gelme	6
	Aile Yönlendirmesi	3
	Puana göre yönlendirme	2
	Öğretmenin yönlendirmesi	1
Yılda okunan kitap sayısı	1- 5	3
	6- 11	2
	12 ve üzeri	7

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmış, bu kapsamda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde, sorulara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan biri fen eğitiminde doktora eğitimini tamamlamış bir öğretim üyesiyken diğer uzman eğitim bilimleri eğitim programları ve öğretim alanında doktorasını yapmış iki öğretim üyesidir. Uzmanların görüşü doğrultusunda görüşme

formuna son hali verilirken soru sayısı azaltılmış, birbirine yakın sorular gözden geçirilerek düzeltilmiş ve soruların daha iyi anlaşılması için düzenlemeler yapmışlardır. Uzman görüşünden sonra 4. sınıfta öğrenim gören 3 öğretmen adayıyla pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliğine ilişkin görüş alınmıştır. Görüşme formunun son halinde Tablo 1’de sunulmuş olan kişisel bilgilere ilişkin sorular ve toplam 11 yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanımı için katılımcılardan gerekli izin alınmıştır. En kısa görüşme 31 dakika 7 saniye sürmüşken en uzun görüşme 55 dakika 8 saniyedir. Görüşme sürelerinin ortalaması 45 dakikadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır (Patton, 2002). Verilerin analizi için öncelikli olarak görüşmelere ilişkin ses kayıtlarının Word ortamına transkriptleri çıkarılmış elde edilen verilerin analizi araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmacılar katılımcılara kendi görüşme transkriptlerini vererek görüşlerine uymayan ifadelerin olup olmadığı sorularak transkriptlere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcıların teyidinden sonra ise görüşme soruları tek tek incelenerek Excel aracılığıyla kodlamalar yapılmıştır. Kodlar sözcük öbeklerinden oluşturulmuş olup ilişkili olan kodlardan alt kategorilere, alt kategorilerden ise temel kategorilere ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle araştırmacılar her görüşme sorusunu tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edip anlam çıkarmaya çalışmışlardır. Her alt kategori ve en çok tekrar eden kodlara ilişkin katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır. İlk analizlerden 6 ay sonra iki araştırmacı tekrar bir araya gelip görüşme soruları doğrultusunda transkriptlerden elde edilen kategori ve alt kategorilerin elde edilip edilmediğine ilişkin görüşlerini karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda, iki araştırmacı arasındaki görüş birliği .86 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada rol alan araştırmacılarından biri FÖLU dersinin dört eğitim-öğretim yılı süresince yürütücü iken araştırmacılarından diğeri ise dersi asiste eden öğretim elemanı konumundadır. Bu durum, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemek açısından önemlidir. Aynı zamanda, araştırmanın sonuçlarının uygulamaya geçirilip FÖLU dersi öğretim programının geliştirilmesi bakımından çalışmayı güçlendirmektedir.

### **BULGULAR**

Bulgular, araştırma soruları doğrultusunda ele alınmıştır. Bu bağlamda, ilk araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının FÖLU dersiyle ilişkilendirdikleri kavramlara ait bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmen Adaylarının FÖLU Dersiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar*

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Deney	10	Gözlem	2
Malzeme	3	Felsefe	1
Fizik	3	Teorik bilgi	1
Rapor	2	Soru-cevap	1
Uygulama	2	Öğrenci	1
Bilim	2	Laboratuvar	1
Mikroskop	2	Aktiflik	1
Fizik-kimya-biyoloji	2	Dersin öğretim elemanı	1
Önlük	2	Teknoloji	1

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun FÖLU dersini “deney” kavramıyla özdeşleştirdiği bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarına “malzeme” ve “fizik” kavramlarını çağrıştırdığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının eğitim gördükleri kurumlarında fen öğretimi laboratuvar dersini sadece gerçek ortamda deney yaparak işlediklerini, alternatif laboratuvar tekniklerinde haberdar olmadıkları ve fizik ağırlıklı deneylerde süreci tamamlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. FÖLU dersinin bir öğretim dersi olmasına rağmen hiç bir öğrencinin öğretime ilişkin bir kavramı ifade etmemeleri ve fen laboratuvarının günlük hayatla ilişkilendirilmeden düşünülmesi dikkat çekicidir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının FÖLU dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerini içeren bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmen Adaylarının Dersin Amaçlarına İlişkin Görüşleri*

	Genel Amaçlar	Sıklık
<b>Bilgiyi Öğrenme</b>	Bilgileri pekiştirme	1
	Konuları öğrenme	1
<b>Uygulamayı Öğrenme</b>	Teoriyi uygulamaya dökme	7
	Deney çeşitleri görme	1
<b>Beceri Öğrenme</b>	Sorgulama becerilerini geliştirme	1
	Deney tasarlama becerisini geliştirme	1
	Problem çözme becerisi kazandırma	1
	Laboratuvar kullanmayı öğrenme	1

Değer/Tutum		
Öğrenmeyi Öğrenme	Daha etkili öğrenmeyi sağlama	2
	Bilginin kalıcılığını sağlama	3
	Yaparak-yaşayarak öğrenmeye katkı	1
	Çok yönlü düşünmeyi sağlama	1
Öğretmeyi Öğrenme	Uygulamayı öğretme	5
	Daha etkili eğitim verme	4
	Öğretmenliğe hazırlanma	1
	Kolay yollarla öğretmek	1
	Yeni yöntemler öğrenme	1
	Tecrübe kazandırma	1
Transfer	Günlük hayatla ilişkilendirme	2

Tablo 3 incelendiğinde, elde edilen veriler bilgiyi öğrenme, uygulamayı öğrenme, beceriyi öğrenme, değer/tutum, öğrenmeyi öğrenme, öğretmeyi öğrenme ve transfer şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında çoğunluğunun uygulamayı öğrenme ve öğretmeyi öğrenme kategorilerinde ifadelerde buldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kısmen de olsa dersin amaçlarında haberdar olduğu söylenebilir. Fakat bunun yanı sıra laboratuvarın esas amaçlarından olan günlük hayatla ilişkilendirme ve yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretme durumunu ifade eden öğretmen adayı sayılarının az olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretim hayatları boyunca ezberci öğretime maruz kalmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının dersin amaçlarına ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*“Bu dersin amacı teorik olarak öğrendiklerimizi uygulamak. Öğretmen olduğumuzda da öğrencilere öğrendikleri konuların günlük hayatımızda nasıl bir yer olduğunu o öğrencilere kavratmamız”Ö6*

*“Dersin amacı öğretmen olduğunuzda dersi daha etkili anlatabilmek için kullanabileceğimiz yöntemleri sunmak deney tarzlarını göstermek, bize tecrübe kazandırmak, çok yönlü düşünmeyi sağlamak”Ö4*

*“sadece teoride değil uygulamalı görmek, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanmamız.”Ö10*

*“Öğrencilere dersi deneylerle nasıl anlatabileceğimizi öğrenmek” Ö12*

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının FÖLU dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini içeren bulgular tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmen Adaylarının Dersin İçeriğine İlişkin Görüşleri*

<b>İçerik</b>			
<b>Öğretimi Destekleyici Hususlar</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Geliştirilmesi Gereken Hususlar</b>	<b>Sıklık</b>
Deney-konu ilişkisini kurabilme	9	Fizik konuları ağırlıklı olması	10
İçeriğin iyi seçildiğini belirtme	7	Teorik açıdan föyün yetersiz olması	6
Deneylerin yeterli olduğunu belirtme	5	İçeriğin hoca tarafından belirlenmesi	3
Föyün teorik bilgi açısından yeterli	3	Seçilen konuların kapsamlı olması	2
Föyün yönergeli olması	3	Föyde hatalı bilgi bulunması	2
Bililmesi gereken temel konuların seçilmesi	1	Föyün güncel olmaması	2
		Deney konu ilişki kuramama	1

FÖLU dersinin içeriğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin verildiği tablo 4'e bakıldığında, veriler öğretimi destekleyen ve geliştirilmesi gereken hususlar olarak kategorileştirilmiştir. Bu kategorilerin altındaki ifadeler incelendiğinde deney ile konu arasında ilişkisi kurabilme, içeriğin iyi seçildiği ve deneylerin yeterli olduğu gibi destekleyici ifadelerin çoğunlukta olmasına rağmen deneylerde fizik konularına ağırlık verilmesi ve kullanılan föyün yetersiz olması gibi geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğrenci sayısının da oldukça çok olduğu dikkat çekmektedir. İçeriğe ilişkin birbiriyle çelişkili görüşlerin olması öğretmen adaylarının fen konularına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması yanında ilgi ve ihtiyaçlarının da farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

*“Deney föyleri güzel bence, teorik açıdan biraz daha bilgilendirmeli diye düşünüyorum.” Ö2*

*“Evet kurabiliyorum. Çünkü zaten bu bizim deneyleri daha iyi anlamamızı uygulamalarımızı daha iyi yapmamızı sağlıyor.” Ö7*

*“Föy yeterliydi, yeterince açıklıyordu yapacağımız deneyleri.” Ö8*

*“Fen öğretimi diyoruz. Bence fizik kimya biyolojinin hepsini bir arada içeren bir ortam olmalıydı. Hatta ona özel bir laboratuvar da yapılabilir.” Ö1*

*“Çok fazla fizik var. Niye bu kadar fizik koymuşlar buna anlam veremedim, eşit dağılım yapılabilirdi. Seçilen konular iyiydi. İçerikleri iyiydi.” Ö11*

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerini içeren bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmen Adaylarının Dersin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri*

<b>Hazırbulunuşluk Düzeyi</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Derse yönelik ilgi ve olumlu tutum	3	Alan bilgisi eksikliği	9
		Derse ilişkin becerilerde eksiklik	4
		Uygulama eksikliği	2
		Teorik bilgi unutulması	1
<b>Derse Hazırlık İçin Ayrılan Süre</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Haftada 3-4 saat	3	Dersten önce 15-30 dk	4
Haftada 2 saat	1	Sadece sınav ve sunum için	2
Haftada 1 saat	1	Vizeden önce günde 2-3 saat	1
<b>Sosyal ortam</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Farklı kaynak kişilere başvurma	7	Sınıf arkadaşlarıyla iletişim kopukluğu	6
Sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girme	6	Öğretim elemanı ile iletişim kopukluğu	2
Öğretim elemanı ile etkileşime girme	5	Farklı kaynak kişilere başvurmama	2
		Sadece kendi grubu ile iletişim kurma	1
<b>Fiziki ortam</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Ders için uygun fiziki ortam	5	Temiz olmaması	5
Sessiz ortam	4	Dağınık olması	5
Malzeme yeterli	2	Malzeme eksikliği	5
Güvenlik tedbirlerinin alınmış olması	1	Havalandırmanın yetersizliği	4
<b>Psikolojik ortam</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Laboratuvarda rahat hissetme	7	Yetersiz hissetme ve sorulara cevap verememe korkusu	6
Öğrenmeye ilişkin motive olma	3	Hocaya karşı önyargı ile gelme	5
Daha fazla çalışmaya zorlama	2		

Laboratuvarı eğlenceli bulma	2
Laboratuvarın özgüven vermesi	1
Laboratuvarda kendini bilim adamı gibi hissetme	1
Önlük giymenin farklılık yaratması	1
Laboratuvarda kendini öğretmen gibi hissetme	1
Hazırlıklı olma durumuna göre rahat veya gergin olma	1

### Öğretim Yaklaşım-Yöntem-Teknikleri

Destekleyici	Sıklık	Sınırlandırıcı	Sıklık
Öğrenciler daha aktif	6	Aktif olamama	7
Gruplara birebir ilgi	3	Yaparak yaşayarak öğrenme açısından fırsat eşitliği sağlamama	2
Öğrenciler arası etkileşim olması	2	Deneyleri geçiştirme durumu	2
Daha verimli not tutma	1	Gruplara az vakit ayırma durumu	2
Öğrenciler arası etkiye gösterilmesi	2	Sınıfta kargaşa olması	2
Tecrübe kazandırması	1	Kendilerini gergin hissetme	1
Uygulama ağırlıklı olması	1	Grupların öğrencileri derse katamaması	1
Derse katılımın fazla olması	1	Derse hazırlıksız gelinmesi	1
Yaparak yaşayarak öğrenme odaklı	1		
Hatalara anında müdahale edilmesi	1		
Uygulama kolaylığı olması	1		
Deneyleri kayda alma imkânı bulma	1		
Kendini rahat hissetme	1		
Etkili soru sorulması ve cevap verilmesi	1		

### Derste Kullanılan Kaynaklar

Destekleyici	Sıklık	Sınırlandırıcı	Sıklık
İnternet	10	Sadece föy	2
Föy	4	Kendi ders notları	2
Ders Kitabı -Survey Fizik	3	Sadece lise kitapları	2



Konu anlatımlı kitap	2
KPSS kitabı	1
Makale	1
Video	1

FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin bulunduğu tablo 5 incelendiğinde verilerin hazırbulunuşluk düzeyi, derse hazırlık için ayrılan süre, sosyal ortam, fiziki ortam, psikolojik ortam, öğretim yaklaşım-yöntem-teknikleri ve derste kullanılan kaynaklar şeklinde kategorileştirildiği ve bu kategoriler altındaki ifadeler destekleyici ve sınırlayıcı özellikleri bakımından ikiye ayrılarak gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının ifadelerine göre hazırbulunuşluk düzeyleri kategorisi incelendiğinde derse yönelik ilgi ve olumlu tutuma sahip olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının sayısının oldukça az olmasının yanı sıra alan bilgilerinin ve derse yönelik becerilerinin eksik olduğunu ifade edenlerinin sayısının oldukça fazla olması dikkat çekicidir. Fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin fen alanı ile ilgili 1. ve 2. sınıfta çok sayıda ders almalarına rağmen alan bilgisi yönünden eksik olmaları bu süreçte aldıkları derslerin amacına ulaşamadığı veya öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üniversiteye yerleştirme sınavlarına hazırlık sürecinde öğrencilerde oluşan sınav geçme endeksli çalışma şekli ezber yapma sonucunu doğurmasından kaynaklı bilgilerin kalıcı olmadığı düşünülmektedir.

*“İllaki ön bilgimiz vardı, alan bilgisi bakımından zayıftım, beceri bakımından yeterliydim.” Ö11*

*“Bu ders başlamadan önce inanın normalde donanımımızın tam olması gerekiyor. Çünkü bu bir uygulama dersi. Ama kendi açımdan değerlendirecek olursam gerektiği kadar yeterli değilim. Hatta çoğu yeni bilgiyi bu dersle beraber öğrendim.” Ö1*

Tablo 5’te bulunan derse hazırlık için ayrılan süre ile ilgili verilere bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluğunun dersten önce 15-30 dk sadece sınav ve sunum için ve vizeden önce günde 2-3 saat çalıştıkları, haftalık düzenli çalışan öğretmen adayının sayısının ise az olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yeterli çalışma disiplinine sahip olmadığından kaynaklandığı düşünülebilir.

FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının sosyal ortam ile ilgili görüşlerinden farklı kaynak kişilere başvurma, sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girme ve öğretim elemanı ile etkileşime girme destekleyici ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Fakat bunların yanı sıra sınıf arkadaşlarıyla iletişim kopukluğu, öğretim elemanı ile iletişim kopukluğu, farklı kaynak kişilere başvurmama ve sadece kendi grubu ile iletişim kurma gibi sınırlayıcı görüşlerde bulunmaktadır. Genel olarak olumlu sosyal ortamın oluştuğunun düşünülmesinde, laboratuvar derslerinin doğası gereği işbirlikli çalışma ortamının oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

*“Eski fen bilgisi öğretmenim var onunla iletişime geçiyorum. Fikir veriyor şunu şöyle araştır böyle araştır diye, en azından yol gösteriyor.” Ö7*

*“Dersle ilgili genel anlamda bütün sınıfla iletişimimiz oluyor. Herkes kendi grubunun deneylerini anlattığı zaman bilgi paylaşımında bulunuyor, önerilerde bulunuyor. Böylelikle diğer öğrencilerle bir iletişim kurmuş oluyoruz.” Ö1*

*“hocalarımızla iletişimimiz gayet iyi, takıldığımız yerleri sorup dönüt alabiliyoruz, ama sınıf içinde kopukluk var.” Ö12*

*“Grup içinde görev dağılımı hocanın dediği gibi yapılmıyor herkes Bir görev alıyor Bu konuda uyum sağlayamıyorum. Genel olarak sınıfla da iletişimim kötü, sınıfla çok iletişim kuramıyoruz.” Ö6*

FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının fiziki ortam ile ilgili görüşleri incelendiğinde ders için fiziki ortamın uygun ve sessiz olduğunu, malzemelerin yeterli olduğunu ve güvenlik tedbirlerinin alınmış olması gibi destekleyici ifadelerin olmasına karşın öğretmen adaylarının çoğunluğunun laboratuvar ortamının temiz olmaması, dağınık olması, malzemelerin eksik olması ve havalandırma yetersizliği ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Tablo 5’te bulunan dersin fiziki ortamı ile ilgili aynı kategoride zıt düşüncelerin olmasını öğretmen adaylarının dersten olan beklentilerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

*“malzeme açısından çok bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum, ufak tefek şeyler oluyor onları da biz getiriyoruz.” Ö4*

*“malzemeler karışıkta, düzensizdi ama masaların düzeni güzeldi” Ö12*

*“Malzeme düzeni bize bağlı, havalandırma yetersiz, malzeme eksikliği var ama genel olarak iyi buluyorum.” Ö9*

*“bazı malzemeler yetersiz.. Bazen kokudan rahatsız olabiliyoruz ve dikkatimi dağıtıyor” Ö8*

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde psikolojik ortamı değerlendirmelerine baktığımızda, çoğunluğunun laboratuvarında kendilerini rahat hissettikleri, öğrenmeye motive olduklarını, daha fazla çalışmak zorunda hissettiklerini ve laboratuvarı eğlenceli buldukları gibi olumlu düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Fakat bunların yanı sıra dersteki psikolojik ortamın hocaya karşı önyargı ile gelme, yetersiz hissetme ve sorulara cevap verememe korkusunun olumsuz etkilediğinin ifade eden öğretmen adayları da mevcuttur.

*“Rahatım, kendime güvenirim. Laboratuvara gelirken mutlu geliyorum çünkü bir şeyler yapıp öğreneceğiz havasında geliyoruz” Ö3*

*“... ne soracağımı bilmediğim için hep diken üstündeyim. Bu yüzden de hocadan çok çekiniyorum. Aslında böyle olması güzel çünkü soru sorduğunda bilmiyorsa, hoca kızarak cevabını söylediyse onu unutmuyorum.” Ö7*

*“... biraz suçlayıcı soruları yani bize şunu yansıtıyor; bu yaşta iken bunları çoktan biliyor olmanız lazım, ama çoğumuz bilmiyoruz birçok şeyi” Ö4*

*“öğrenciler genel olarak başlarda derse katılım konusunda çekingendi çünkü önyargıyla geldik. Ama daha sonra bunun aşıldığını düşünüyorum çünkü öğrenciler daha aktif katılmaya başladı hocayla daha iyi iletişime girmeye başladılar.” Ö6*

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yaklaşım-yöntem-tekniklerini değerlendirmelerine bakıldığında öğretmen adaylarının bu derste diğer derslere nazaran daha aktif oldukları, öğretim elemanlarının gruplarla bire bir ilgilendikleri ve öğretmen adaylarının arasında etkileşim olması gibi yönlerden olumlu olduğu görüşleri ortaya çıkmaktadır. Fakat bunların yanı sıra kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğretmen adaylarının aktif olamama, yaparak yaşayarak öğrenme açısından

fırsat eşitliği sağlamama, deneyleri bazılarının geçiştirilmesi, gruplara az vakit ayrılması ve sınıfta kargaşa oluşması gibi olumsuz görüşlerin olduğu da görülmektedir. Bu durum her öğretmen adayı için aynı yaklaşım, yöntem ve tekniği aynı ölçüde etkili olmadığından kaynaklandığını düşündürmektedir.

*“Öğretmenin masalara tek tek gelip sorular sorması, öğrencinin anlamadığı kısmı anlatması etkiliydi” Ö2*

*“Bütün deneyleri yaparak yaşayarak yaptığımız için daha iyi öğreniyoruz daha aktif oluyoruz.” Ö1*

*“Deneyleri hadi bir an önce yapalım gidelim havası vardı. Çok anlamadan yapıyorduk. Sınıfta sürekli kargaşa vardı.” Ö10*

*“Herkes eşit olarak aktif olmadı, olmadığı için yeteri kadar konuların anlaşıldığını düşünmüyorum, herkes katılmadı her soruya cevap verilmedi bazıları dinlemedi hocadan gelen sorularda bazen heyecan yaptık Bu da bizi tamamen olumsuz etkiledi” Ö8*

FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının çoğunun kaynak olarak interneti kullandıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Föy, ders kitabı, konu anlatımlı kitap, KPSS kitabı, bilimsel makale ve videoları kaynak olarak kullanan öğretmen adayları bulunmaktadır. Kaynaklara ilişkin görüşlerini belirtirken öğretmen adaylarından bazılarının sadece föy, kendi tuttıkları ders notları ve lise kitaplarını kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece bu kaynakların (föy, kendi notları ve lise kitabı) kullanımının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişimi açısından sınırlandırıcı olabileceği düşünülmektedir.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının FÖLU dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini içeren bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Öğretmen Adaylarının Dersin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*

<b>Sınıf içi soru cevap etkinlikleri</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Öğrenme düzeyine ilişkin farkındalık oluşturma	4		
Etkili öğrenme	3		
Düşünme becerilerini geliştirme	3		
Araştırmaya yönelme	1		
<b>Raporlar</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>
Ön hazırlık yapmayı sağlıyor	1	Zaman kaybı/gereksiz	6
Tekrar etmeyi sağlar	1		
<b>Sınavlar</b>			
<b>Destekleyici</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Sınırlandırıcı</b>	<b>Sıklık</b>

Kapsamlı	9	Düşük not, düşük motivasyon	1
Öğrenme düzeyi belirleme	4	Kapsamlı değil	1
Farklı düzeyde sorular	2		
Kısmen zor	1		
Çalışmaya zorlama	1		
Günlük yaşamla ilişkili	1		
Kaliteli sorular	1		

Tablo 6 incelendiğinde, elde edilen veriler sınıf içi soru sorma etkinlikleri, deney raporu yazma ve sınavlar şeklinde kategorileştirilmiştir. Sınıf içi soru sorma etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında sorulan soruların; öğrenilen bilgi düzeyine ilişkin farkındalık oluşturduğu, etkili öğrenmeye katkı sağladığı, düşünme becerilerini geliştirdiği ve araştırmaya yönlendirdiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

*“...olumsuz yönleri karşı tarafın bize gösterdiği tutum, olumlu yönü ise neyi bilip bilmediğimizi daha iyi kavradık daha çok düşünmemizi sağladı, düşününce de daha akılda kalıcı oluyor.” Ö10*

*“... hem hocanın öğrencilere sorması hem de öğrencilerin hocaya sorması. Hocanın öğrencilere sorması hazırbulunuşluklarının ne kadar olduğunu öğrenmeleri, çelişki olduğunda onları düzeltbilmelerini sağlıyor.” Ö1*

Rapor yazma kategorisinde elde edilen veriler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının çok az bir kısmının rapor yazma işleminin ön hazırlık yapma ve tekrar etmeyi sağladığını belirtirken yarısının doğrudan rapor yazmanın gereksiz veya zaman kaybı olarak gördüklerine ilişkin görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının süreç değerlendirmenin önemli bir parçası olan raporların gereksiz görülmesi öğrenme-öğretme sürecini sekteye uğratabilecek bir unsur olduğu düşünülmektedir.

*“Rapor yazmamız saçmaydı, Çünkü föyü olduğu gibi deftere geçiriyorduk, sadece deney ile ilgili yorumumuz istenebilirdi.” Ö3*

*“Rapor şöyle; föyde yazanları tekrar yazmak çile gibi gelebiliyor, o yüzden çoğu kişi bıraktı yazmayı. Ben devam etmişim ama finale yakın ben de bıraktım. Sadece ulaştığımız sonucu yazsak daha iyi olabilirdi.” Ö8*

Sonuç değerlendirme sürecinde kullanılan sınavlara ilişkin veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının; sınavları kapsamlı buldukları, öğrenme düzeylerini doğru belirlediği, farklı düzeyde ve kısmen de zor soruların sorulduğu, soruların günlük yaşamla ilişkili, kaliteli ve çalışmaya zorlayan sorular olduğunu ifade etmelerine karşın düşük notların motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve soruların kapsamlı olmadığı düşünen öğretmen adaylarının da mevcut olduğu görülmektedir.

*“değerlendirme sonucunda öğrenme düzeyimizi görebiliyoruz. Yanlış eksik bilgilerimizi fark edebiliyorduk.” Ö12*

*“Sınav klasik sınav yani olumsuz yönü yok aslında. Yeterliydi ve kapsamlıydı. Günlük hayatla ilgili sorular da oluyordu.” Ö7*

Altıncı araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının FÖLU dersine ilişkin önerilerini içeren bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmen Adaylarının FÖLU Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri*

Öğrenme-Öğretme Sürecine dönük öneriler			
Destekleyici	Sıklık	Sınırlandırıcı	Sıklık
Öğrenci derse hazırlıklı gelmeli	3	Öğretmen de konu anlatmalı	4
Laboratuvar ortamının geliştirilmesi	3	Sorular verip hazırlamalarını isteme	2
Bilim şenlikleri yapılması	2	Föye bağlı kalmak isteme	2
Konuyla ilgili farklı deneyler yapma	1		
Araştırmalarını isteme	1		
Derse yüksek motivasyonla gelme	1		
Öğretmen ve öğrenci etkileşimin artırılması	1		
Videolar kullanama	1		
Her grubun aynı deneyi aynı anda yapmasının faydalı olacağını belirtme	1		
Doğal çevrede de deneyler yapılabilir	1		
Föy dışı deney yapma	1		
Ders saati artırılmalı	1		
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Dönük Öneriler			
Destekleyici	Sıklık	Sınırlandırıcı	Sıklık
Süreç değerlendirmenin dikkate alınması	4	Sunumlara ek puan verilmesi (Süreç değerlendirme)	1
Uygulama sınavının yapılması	3		
Farklı deney tasarlatma	2		

Tablo 7’deki öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında FÖLU dersine yönelik öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında kategorize edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin desteklenmesine dönük öğretmen adaylarının hazırlıklı gelmelerini, laboratuvar ortamının geliştirilmesini ve derslerde bilim şenliği formatının kullanılmasını önerdikleri görülmüştür. Bu görüşlere karşın öğretim elemanın konu anlatması, ders işlenirken föye bağlı kalınması ve öğretmen adaylarına sorular verilip hazırlanmalarını önerdikleri belirlenmiştir. Önerilerdeki sınırlılıklar dikkate alındığında öğretmen adaylarının fen öğretiminde yenilikçi yaklaşımlara açık olmadıkları ve öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlardan sıyrılamadıkları yorumu yapılabilir.

*“Ortaokul öğrencileri davet edilerek deneyler onlara anlatılabilir, hem günlük hayatla ilişkilendirir hem de görsel olarak öğrencilere anlatarak sosyalliği de öğrenciler arasında geliştirebilir.” Ö1*

*“Dönem sonunda gösteri deneyleri yapılabilir üniversitemize davet edilen ortaokul öğrencilerine. Eğitim sadece 4 duvar arasında değil de piknik alanı doğal çevrede de yapabiliriz bazen” Ö12*

*“Bence öğretim üyesinin önce teorik olarak anlatıp sonra deneyleri anlatmasını tavsiye ederim. Çünkü bizim bilgimiz bazen kut kalıyor yani.” Ö2*

Ölçme-değerlendirme sürecine dönük öğretmen adaylarının süreç değerlendirmenin dikkate alınması, uygulama sınavının yapılması ve farklı deney tasarlatma gibi destekleyici görüşlerine karşın yapılan sunumlara ek puan verilmesi gibi sınırlayıcı öneride bulunan öğretmen adayı da bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çoğunluğunun süreç değerlendirmeye ilişkin görüşler belirtse de sonuç odaklı öğretmen adaylarının da olduğu yorumu yapılabilir.

*“Bence sınav uygulamalı da yapılabilir. Ben onu tabii ki şu an tercih etmem ama :). Yani teorik olarak daha kolayımıza geliyor ama uygulamalı olarak daha mantıklı çünkü bu bir uygulama dersi uygulayarak sınav yapmamız daha mantıklı olur.” Ö4*

*“Öğrencilerin dersteki performansına, sunumuna puan verilebilir...” Ö11*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmenliği hizmet öncesi dönemde fenedeki deneylerin laboratuvarında nasıl öğretileceğinin öğrenildiği “Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları” (FÖLU) dersi öğretim programına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda programın öğeleri (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine) kapsamında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde programın öğelerine ilişkin değerlendirmelerin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan değişkenler belirlenmeye çalışılmış ve bu sürece ilişkin öğretmen adaylarının önerileri de alınmıştır. Bu genel amaçla, FÖLU dersini alan 12 fen bilgisi öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlar, sonuçların literatür bağlamında değerlendirilmesi ve sonuçlara ilişkin öneriler bu bölümde yer almaktadır.

İlk araştırma sorusu kapsamında, fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun FÖLU dersini “deney”, “malzeme” ve “fizik” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının dersle “deney” ve “malzeme” kavramlarını ilişkilendirmeleri beklenen bir durumken sadece “fizik” kavramıyla ilişkilendirmeleri programın “içerik” ögesine ilişkin görüşlerinde de belirttikleri gibi derste fizik konularına ağırlık verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde “fizik”, “kimya” ve “biyoloji” derslerine ilişkin dengeli bir içerik dağılımının yapılmamış olma durumu programın amaçlarına ulaşma açısından bir sınırlılık olarak da ifade edilebilir. Özellikle biyoloji, fizik ve kimya kavramları birbiriyle yakından ilgili disiplinlerdir ve anlamlı bir öğrenme için bu disiplinlerin entegrasyonuna ihtiyaç vardır (Tüysüz, Öztürk, Geban ve Bektaş, 2018). Dolayısıyla, Fen bilgisi öğretim programlarında içerik düzenleme, Fizik, Astronomi, Kimya ve Biyoloji alanlarından oluştuğu için temelde çekirdek program yaklaşımı temel alınarak hazırlanır (Büyükalın Filiz ve Kaya, 2013). Büyükalın Filiz ve Kaya (2013) ilköğretim fen dersi öğretim programı ile lisans ve lisansüstü düzeydeki

programları karşılaştırmaları çalışmada fen bilgisi öğretmen yetiştirme program içeriğinin temelde piramitsel yaklaşımla hazırlanmış olmasından dolayı öğretmen adaylarının çekirdek program temelli fen programıyla çok geç tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgu ise fizik, kimya ve biyoloji derslerinde öğretmen adaylarına derinlemesine çok geniş alanda eğitim verildiği, ancak fizik, kimya ve biyoloji derslerinde verilen bazı konu alanlarının ortaokul düzeyindeki konularla fazla bir ilişki içerisinde olmadığıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu üç disiplinin (fizik, kimya ve biyoloji) kavramsal entegrasyonunda zorluklar yaşadıkları da literatürde yer bulan önemli bir bulgudur (Tüysüz vd. 2018). Literatürdeki bu bulgular ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen fizik konularına ağırlık verilmesi bulgusu doğrultusunda, FÖLU dersi öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde çekirdek yaklaşımın izlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarını fizik, kimya, biyoloji ve astronomi kavramlarının entegrasyonu konusunda bilgilendirilmek ve bu entegrasyonu sınıfta kullanmalarına teşvik etmek gerekmektedir (Tüysüz vd. 2018). Bunu gerçekleştirmenin en etkili yolunun FÖLU ders program içeriğinin çekirdek yaklaşımla düzenlenmesi olduğu düşünülmektedir. Çekirdek içerik düzenleme yaklaşımı kullanımının fen bilimleri teori ve uygulamalarını birleştiren bu derste öğretmen adaylarında “deney”, “malzeme” ve “fizik” gibi sınırlı kavramlar yerine fen bilimlerine ilişkin daha geniş bir kavramsal çerçeveyi çağırabileceği söylenebilir. Ayrıca, bu tarz bir entegrasyon, diğer araştırma sorularından elde edilen “FÖLU dersinin fizik ağırlıklı işlenmesi” bulgusu gibi, öğrencilerde derse ilişkin önyargı oluşturma durumunu azaltabilir.

FÖLU dersini bir öğretim dersi olmasına rağmen sadece “soru-cevap”, “gözlem” ve “aktiflik” ifadelerinin çok az yer alması hatta çağdaş yaklaşımlara ilişkin hiç bir öğrencinin ifadesinin bulunmaması fen laboratuvarının çağdaş yaklaşımlar kadar günlük hayatla da ilişkilendirilmediği belirlenmiştir. Bu durum; inovasyon, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim-işbirliği gibi becerilerin gündemde olduğu bir çağda bulunduğumuz düşünüldüğünde dikkat çekici bir sonuçtur. Özellikle fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının 21. yy becerileri açısından değerlendirilmesi gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde; fen öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fen laboratuvarını etkin kullanmalarıyla inovasyon, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim-işbirliği gibi becerilerin sağlanabileceğinin belirtildiği görülmektedir (Kesercioğlu vd. 2004; Türk, 2010; Yazıcı ve Kurt, 2018).

Öğretmen adaylarına FÖLU dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise veriler bilgiyi öğrenme, uygulamayı öğrenme, beceriyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, öğretmeyi öğrenme ve transfer şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun uygulamayı öğrenme ve öğretmeyi öğrenme amaçlarına odaklandıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, dersin amaçlarına ilişkin değer-tutum bağlamında hiçbir duyuşsal alan amacına yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu durum bu ders kapsamında öğretilen bilgi ve becerilerin tam olarak içselleştirilmesi bağlamında bir soruna neden olabilir. Çünkü bireyin öğrendikleri bilgi ve becerileri, ilgili duygu ve değerlerden yoksun öğrenmesi öğrenmenin kalıcılığını, etkililiğini olumsuz etkileyebilir (Senemoğlu, 1989). Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının duyuşsal amaçlara hiç değinmemeleri akademik başarıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları yanında fen bilgisi öz-yeterliklerinin de gelişimi açısından olumsuz değerlendirilebilir (Demirbaş ve Yağbasan, 2004; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Azar, 2010). Bu nedenle, FÖLU dersinin programı hazırlanırken duyuşsal özelliklere odaklanan hedeflere yer verilmesi son derece

önemlidir. Günümüzde, 21. yüzyıl fen öğretmenlerinin yetiştirilmesinde özellikle girişimcilik, fırsatları görme, kendine güven, yenilikçi olma gibi değerlerin geliştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Deveci, 2018).

FÖLU dersinin içeriğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin neler olduğunun sorulduğu soruya verilen cevaplar; öğretimi destekleyen ve geliştirilmesi gereken hususlar olarak kategorileştirilmiştir. Bu kategorilerin altındaki ifadeler incelendiğinde deney ile konu arasında ilişki kurabilme, içeriğin iyi seçildiği ve deneylerin yeterli olduğu gibi destekleyici ifadelerin çoğunlukta olmasına rağmen deneylerde fizik konularına ağırlık verilmesi ve kullanılan föyün yetersiz olması gibi geliştirilmesi gerektiğini düşünenlerin sayısının da oldukça çok olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ifadelerinden içeriğe ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının bu derse ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğuna ilişkin bir sonuç çıkarılabilir. Özellikle öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin elde edilen “hazırbulunuşluk düzeyi” kategorisindeki görüşler bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarına yöneltilen FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri sorusundan elde edilen verilerin hazırbulunuşluk düzeyi, derse hazırlık için ayrılan süre, sosyal ortam, fiziki ortam, psikolojik ortam, öğretim yaklaşım-yöntem-teknikler ve derste kullanılan kaynaklar şeklinde kategorileştirildiği ve bu kategoriler altındaki ifadeler destekleyici ve sınırlayıcı özellikler bağlamında değerlendirilmiştir. Hazırbulunuşluk düzeyleri kategorisi incelendiğinde derse yönelik ilgi ve olumlu tutuma sahip olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının sayısının oldukça az olmasının yanı sıra alan bilgilerinin ve derse yönelik becerilerinin eksik olduğunu ifade edenlerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç gerek “dersin çağrıştırdığı kelimeler” gerekse “dersin amaçları” kategorilerinde yer alan öğretmen adaylarının görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Bu kategoriye ilişkin literatüre bakıldığında gerek öğretmen gerekse öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı için gerekli hazırbulunuşluğa sahip olmadığı, bunun da üniversitede aldıkları eğitimlerde eksikliklere bağlandığı görülmektedir (Üstüner vd., 2000; Şahin, 2001; Demir, Büyük ve Koç, 2011; Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015).

Öğretmen adaylarının derse hazırlık için ayrılan süre ile ilgili verilere bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluğunun dersten önce 15-30 dk, sadece sınav ve sunum için ve vizeden önce günde 2-3 saat çalıştıkları, haftalık düzenli çalışan öğretmen adayının sayısının ise az olduğu görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının çoğunluğunun ders saati dışında çalışmaya çok zaman ayırmadıkları sonucunu vermektedir. Ders dışında öğrenmeye zaman ayrılmaması dersin öğretim amaçlarına tam anlamıyla ulaşılması yanında öğrenilenlerin diğer derslerle ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesini de olumsuz etkileyebilir. Hollanda’da bulunan, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA- International Association for the Evaluation of Educational Assessment) tarafından yürütülen ve dört yılda bir gerçekleşen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS -Trends in International Mathematics and Science Study) çalışması, uygulamaya katılan öğrencilerin matematik ve fen başarılarını yordarken okul ve ev olanakları değişkenlerini incelemektedir (Yıldırım vd. 2016). Özellikle ev olanaklarının, bir başka ifadeyle, okul dışı öğrenme ortamlarının fen öğrenme düzeyi ile ilişkili olduğu literatürde sıkça vurgulanan bir durum olması dolayısıyla öğretmen adaylarının da fen öğrenmeye ayırdıkları zaman ve kullandıkları kaynaklar fen öğretimindeki başarılarının bir yordayıcısı olarak düşünülebilir (Yıldırım vd. 2016). Öztürk ve Uçar (2010) tarafından yapılan çalışma fene ayrılan sürenin fen başarısını etkilediğine değinilmektedir. Aynı çalışmada, sürenin çokluğundan ziyade ayrılan



sürenin niteliğine de vurgu yapılmaktadır. Bu durum, öğretmen adayları için de geçerlidir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının FÖLU dersine ders dışında ayırdıkları sürenin yetersiz olması nedeniyle bu derse ilişkin programda öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri geliştirmelerine destek olunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının sosyal ortam ile ilgili görüşlerinden farklı kaynak kişilere başvurma, sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girme ve öğretim elemanı ile etkileşime girme destekleyici ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Fakat bunların yanı sıra sınıf arkadaşlarıyla iletişim kopukluğu, öğretim elemanı ile iletişim kopukluğu, farklı kaynak kişilere başvurmama ve sadece kendi grubu ile iletişim kurma gibi sınırlayıcı görüşler de bulunmaktadır. Bu kategoriye ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, genel olarak olumlu sosyal ortamın oluştuğunun sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dersin örtük programına olumlu etki edeceği için uygulanan programın da etkililiğini artırabilir. Ancak, tam tersi görüşlerin olması özellikle daha önce de ifade edildiği gibi öğretmen adaylarının değer ve tutuma ilişkin amaçların farkında olmaması örtük programın uygulanan programı tam anlamıyla desteklemediğini düşündürmektedir. FÖLU dersi öğretim programı dikkate alındığında öğrenme öğretme sürecini şekillendiren en önemli değişkenler arasında öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bulunmaktadır. Dolayısıyla, FÖLU dersinde ortaya çıkan bu etkileşimlerin nicelik ve nitelik açısından desteklenmesi sadece örtük program açısından değil sınıf içi düşünme kültürü açısından da son derece önemlidir (Güzel Yüce, 2012). Bir başka ifadeyle, sınıf içinde kullanılan düşünme süreç ve becerilerinin niteliğini de etkileyebilir.

Öğretmen adaylarının dersin işlendiği fiziki ortam ile ilgili görüşleri incelendiğinde ders için fiziki ortamın uygun ve sessiz olduğunu, malzemelerin yeterli olduğunu ve güvenlik tedbirlerinin alınmış olması gibi destekleyici ifadelerin olmasına karşın öğretmen adaylarının çoğunluğunun laboratuvar ortamının temiz olmaması, dağınık olması, malzemelerin eksik olması ve havalandırma yetersizliği ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, dersin amaçlarına ulaşmayı olumsuz etkilemesi gibi bir sonuç doğurabilir. Dolayısıyla, fiziki ortam açısından da örtük programın uygulanan programı tam anlamıyla desteklemediği söylenebilir. Literatürde laboratuvar kullanımındaki eksikliği öğretmen yetersizliğine, okul şartlarına, laboratuvarlarda araç-gereç eksikliğine, sınıfların kalabalıklığına bağlayan çalışmalar olduğu görülmektedir (Erten, 1991; Akgün, 1995; Ekici, 1996; Akdeniz, Çepni ve Azar, 1998; Akar, 2006; Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015).

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde psikolojik ortamı değerlendirmelerine baktığımızda, çoğunluğunun laboratuvar ortamında kendilerini rahat hissettikleri, öğrenmeye motive olduklarını, daha fazla çalışmak zorunda hissettiklerini ve laboratuvarı eğlenceli buldukları gibi olumlu düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Fakat bunların yanı sıra dersteki psikolojik ortamın hocaya karşı önyargı ile gelme, yetersiz hissetme ve sorulara cevap verememe korkusunun olumsuz etkilediğini ifade eden öğretmen adayları da mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, sosyal ortam, fiziki ortam ve psikolojik ortamın birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Psikolojik ortamın en önemli bileşenleri olan psikolojik güven ve özgürlük açısından öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkendir (Rogers, 1961). FÖLU dersinde oluşan psikolojik ortama ilişkin bulgular uygulanan programın çıktılarını ve örtük programı doğrudan etkileyebilecek en önemli değişkenler arasındadır.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yaklaşım-yöntem-tekniklerini değerlendirmelerine bakıldığında öğretmen adaylarının bu derste

diğer derslere nazaran daha aktif oldukları, öğretim elemanlarının gruplarla bire bir ilgilendikleri ve öğretmen adaylarının arasında etkileşim olması gibi yönlerden olumlu olduğu görüşleri ortaya çıkmaktadır. Fakat bunların yanı sıra kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğretmen adaylarının aktif olamama, yaparak yaşayarak öğrenme açısından fırsat eşitliği sağlanmaması, deneylerin bazılarının geçiştirilmesi, gruplara az vakit ayrılması ve sınıfta kargaşa oluşması gibi olumsuz görüşlerin olduğu da görülmektedir. Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde dersin öğretimi sürecinde 21. yüzyılın gerektirdiği STEM gibi disiplinlerarası çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Deveci, 2018, Kaya, 2018).

FÖLU dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının çoğunun kaynak olarak interneti kullandıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Föy, ders kitabı, konu anlatımlı kitap, KPSS kitabı, bilimsel makale ve videoları kaynak olarak kullanan öğretmen adayları bulunmaktadır. Kaynaklara ilişkin görüşlerini belirtirken öğretmen adaylarından bazılarının sadece föy, kendi tuttıkları ders notları ve lise kitaplarını kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum daha önce belirttiğimiz dersin öğretim sürecinde çağdaş yaklaşımların kullanılması gerekliliğini pekiştirmektedir. Dolayısıyla, ters-düz sınıf (flipped class) gibi uygulamalara yer verilmesi öğrenme çıktılarının, özellikle öğretmen adaylarının bilgi eksikliğini giderme noktasında destekleyici olabileceği düşünülmektedir. Kaynak olarak videoların çok az kullanılması bu öneriyi desteklediği gibi öğretmen adaylarının teknolojik gelişmeleri fene entegre edemediklerine ilişkin bir yorumu akla getirmektedir. Bir başka ifadeyle bu kategoriden (öğrenme-öğretme süreci kategorisi) teknoloji çağı olarak ifade edilen bu dönemde, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji ilişkisini kurmakta güçlük çektiklerini düşündürmektedir. Son zamanlarda, MEB'in özellikle okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Sarıoğlu ve Küçüközer (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini araştırmışlardır. Bu araştırma, sonucunda öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının neler olduğu konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programları kapsamında verilen derslerden özellikle FÖLU dersinin öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına dönük farkındalık ve bilgilerinin kendilerine olan güvenlerinin artmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017).

FÖLU dersi kapsamında kullanılan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin sorulduğu soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde elde edilen veriler sınıf içi soru sorma etkinlikleri, deney raporu yazma ve sınavlar şeklinde kategorileştirilmiştir. Sınıf içi soru sorma etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında sorulan soruların; öğrenilen bilgi düzeyine ilişkin farkındalık oluşturduğu, etkili öğrenmeye katkı sağladığı, düşünme becerilerini geliştirdiği ve araştırmaya yönlendirdiğine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durumdan, dersi veren öğretim elemanın derste sorduğu soruların düşünmeyi desteklediği sonucu çıkarılabilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin elde edilen rapor yazma alt kategorisi dikkate alındığında, öğretmen adaylarının çok az bir kısmının rapor yazma işleminin ön hazırlık yapma ve tekrar etmeyi sağladığını belirtirken yarısının doğrudan rapor yazmanın gereksiz veya zaman kaybı olarak gördüklerine ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Buradan elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre ders dışında ders için ayrılan zamanın gereksiz olduğu gibi bir sonucuna ulaşılabilir. Ancak, rapor yazma süreci değerlendirme açısından son derece önemli ve FÖLU dersi açısından

vazgeçilmez bir unsurdur. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının rapor yazmayı gereksiz ya da zaman alıcı bulmaları geleceğin fen öğretmenleri olmaları bakımından düşündürücü bir sonuçtur. Fen eğitiminde rapor yazmanın önemine ilişkin fen öğretmen adaylarında bir farkındalık oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin bir diğer kategori, sonuç değerlendirme sürecinde kullanılan sınavlara ilişkin bulgulardır. Elde edilen bu veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının; sınavları kapsamlı buldukları, öğrenme düzeylerini doğru belirlediği, farklı düzeyde ve kısmen de zor soruların sorulduğu, soruların günlük yaşamla ilişkili, kaliteli ve çalışmaya zorlayan sorular olduğunu ifade etmelerine karşın düşük notların motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve soruların kapsamlı olmadığı düşünen öğretmen adaylarının da mevcut olduğu görülmektedir. Bu ögeye ilişkin bulgular genel değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması ve bu derse çalışmak için yeterli süre ayırmamaları veya ayıramamalarından kaynaklı olarak bu derste öğrencilerin zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fen eğitiminde gerek ölçme ve değerlendirme ile ilgili literatür incelendiğinde gerekse ulusal ve uluslararası sınavlara bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin fen programının önemli bir unsuru olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki güncel gelişmeleri takip etmesi ve günlük hayatla ilişkili ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi gerekliliği literatürde vurgulanmıştır (Akgün, Tokur, Duruk, 2016; Böyük, Demir ve Erol, 2010).

FÖLU dersine ilişkin önerilerinin neler olduğunun sorulduğu son soruda, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında öneriler de buldukları görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinin desteklenmesine dönük öğretmen adaylarının hazırlıklı gelmelerini, laboratuvar ortamının geliştirilmesini ve derslerde bilim şenliği formatının kullanılmasını önerdikleri belirlenmiştir. Bu görüşlere karşın öğretim elemanın konu anlatması, ders işlenirken föye bağlı kalınması ve öğretmen adaylarına sorular verilip hazırlanmalarını önerdikleri belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecine dönük öğretmen adaylarının süreç değerlendirmenin dikkate alınması, uygulama sınavının yapılması ve farklı deney tasarlatma gibi destekleyici görüşlerine karşın yapılan sunumlara ek puan verilmesi gibi sınırlayıcı öneride bulunan öğretmen adayı da bulunmaktadır. Bu kategoride elde edilen öğretmen adaylarının önerilerinin, amaç ve içerik öğelerini kapsamaması dolayısıyla sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca çağdaş yaklaşımlara ve 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken becerilere değinmemeleri düşündürücü bir durumdur. Gerek FÖLU dersinin gerekse örtük programının STEM gibi disiplinlerarası yaklaşımlara göre tasarlanması önerilebilir.

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği hizmet öncesi dönemde fende deneylerin laboratuvarında nasıl öğretileceğinin öğrenildiği “Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları” (FÖLU) dersi öğretim programına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda programın öğeleri (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine) kapsamında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın küçük çapta bir program değerlendirme çalışması olduğu düşünüldüğünde, en önemli paydaş olan dersin öğretim elemanının görüşlerine de yer verilmesi gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Akar, E.Ö. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,174–183

- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdeniz, A. R., Çepni, S. ve Azar, A. (1998). *Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Trabzon.
- Akgün, Ş. (1995). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara.
- Akgün, A. Tokur, F. ve Duruk, Ü. (2016). Associating conceptions in science teaching with daily life: water chemistry and water treatment. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 161-178
- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A.R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi; tarihsel bir bakış. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 204, 21-25.
- Aydoğdu, C. ve Şener, F. (2016). Fen eğitiminde laboratuvar kullanım tekniğinin ve güvenliği önemi ve CLP tüzüğüünün getirileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Ayvacı. M. Ş. ve Küçük. M. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin fen bilgisi laboratuvarlarının kullanımı üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 1-9.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12), 235-252.
- Balbağ, M.Z. ve Anılan, B. (2014). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları derslerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 309-320.
- Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Tubav Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Demir, S., Böyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 177-193.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1247-1256.
- Ekici, G. (1996). *Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Erten, S. (1991). *Biyoloji laboratuvarının önemi ve laboratuvarda karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Filiz Büyükalın, S ve Kaya, V.H. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile fen bilgisi öğretmenliği lisans ve lisansüstü öğretim programının

- felsefe, amaç ve içerik ilişkisinin incelenmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 11(2), 185-208.
- Güneş, M. H., Şener, N., Topal Germi, N. ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Güzel Yüce, S. (2012). *Bir ilköğretim okulunda düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hewitt, P.G. (1998). *Conceptual physics* (8th ed.). One Jacob Way, Reading, MA01867, USA: Addison Wesley Longman, Inc.
- İdin Ş. ve Aydoğdu C. (2016). Fen bilimleri dersinde laboratuvar tekniğinin doğru kullanımı üzerine öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 606-635.
- Karaca, A., Uluçınar, Ş. ve Cansaran, A. (2006). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarla karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 250-259.
- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 27(1), 126-134.
- Kaya, V.H. (2018). 2023 Fen Bilimleri Eğitimi Vizyonumuz. <[http://www.egitimveegitim.com/soz\\_egitimcilerde/3335-uz\\_volkan\\_hasan\\_kaya.html](http://www.egitimveegitim.com/soz_egitimcilerde/3335-uz_volkan_hasan_kaya.html)>(25.11.2019).
- Kesercioğlu, T., Balım, A.G., Öztürk, İ. ve Çavaş, B. (2004). *Biyoloji uygulamaları-I*. İzmir: Gema Gelişim.
- Lazarowitz, R., ve Tamir, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 94–130). New York: Macmillan.
- MEB (1995). *Eğitim araştırmaları-gösterim için fen laboratuvarları*. TC. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Öztürk, D., ve Uçar, S. (2010). TIMSS verileri kullanılarak tayvan ve türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 19(3), 241-256.
- Patton, Q.P. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.
- Polacek, K.M. ve Keeling, E.L. (2005). Easy ways to promote inquiry in a laboratory course the power of student questions. *Journal of College Science Teaching*, 35(1), 52-55.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. <[https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/23161945\\_timss\\_2015\\_on\\_raporu.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf)> (25.10.2019).

- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Oxford, England.
- Sarı, M. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji derslerinin öğretiminde laboratuvarın yeri ve basit araç gereçlerle yapılan fen deneyleri konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (www.iconte.org), Antalya.
- Senemoğlu, N. (1989). Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5).
- Sarıoğlu, A. B. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Sert Çıbık, A. ve İnce Aka, E. (2016). Genel fizik laboratuvarı 11 dersinde kullanılan proje tabanlı öğretim yönteminin öz-yeterlilik, tutum ve başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 511-534.
- Şahin, Y. (2001). *Türkiye'deki Bazı Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Temel Fizik Laboratuvarlarının Kullanımı ve Uygulanan Yaklaşımların Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Türk, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar yeterliklerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tüysüz, M., Öztürk, G. Geban, O. ve Bektaş, O. (2018). In-service and pre-service science teachers' views regarding conceptual integration of physics, chemistry, and biology disciplines, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 130-145.
- Üstüner, I., Ersoy, Y. ve Sancar, M. (2000). *Fen / fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ve sempozyumlardan beklentileri*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yazıcı, M. ve Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 295-320
- Yılmaz, A. ve Morgil, F.İ. (1999). Kimya öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvar uygulamalarında kullandıkları laboratuvarların şimdiki durumu ve güvenli çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

### Extended Abstract

Science provides people with a better understanding of nature and the environment in which they live. In science teaching, it is aimed to educate individuals who are interested in science, questioning, exploring, solving problems, understanding new technologies and using them. For this reason, it is important to educate high quality science literate individuals. Science literacy, one of the core areas of PISA, is considered as a weighted area in the 2015 implementation. The ability to deal with science-related

ideas and science-related issues as an effective citizen has been defined by PISA as science literacy. Unfortunately, as in the past years, our country has remained below average in the 2015 PISA results. Here we can conclude that we are not succeed in science teaching and learning. To enable students to acquire basic behaviors in science education requires their active participation and learning hands-on activities on this field.

Today, the basis of science education is the trip observation activities and laboratory studies. The laboratory in science is an important environment in which theoretical knowledge is practiced and students gain experience. Laboratory use in science teaching is essential in order to be able to understand the events in the nature correctly, to be able to discover principles and laws with the experiments that students have done, and to make them easier to understand by embodying abstract and difficult concepts. In addition to providing scientific information, laboratory practices contribute to the development of skills such as creative thinking, scientific thinking, observation, problem solving, interpreting events, data collection and analysis. Despite the importance of the use of laboratory, it is indicated in the literature that the teachers do not use the laboratory sufficiently. In this frame, the "Science Teaching Laboratory Practice" (STLP) course in which students learn how to teach the experiments in the laboratory plays an important role in pre-service training. For this reason, it was thought that it would be appropriate to conduct a case study within the STLP course, which science education and learning is effective. And the study was conducted in order to determine the variables and their effects that play a role in the learning and teaching process of science. The research sought to answer the following questions:

1. What are the concepts they associate with the science teaching laboratory practice course?
2. What are the opinions of prospective teachers about the objectives of the science teaching laboratory practice course?
3. What are the opinions of prospective teachers regarding the content of the science teaching laboratory practice course?
4. What are the opinions of prospective teachers about the learning-teaching process of the science teaching laboratory practice course?
5. What are the opinions of the prospective teachers about the measurement and evaluation process used within the scope of the science teaching laboratory practice course?
6. What are the suggestions of prospective teachers about the science teaching laboratory practice course?

The case study which is one of the qualitative research designs is used in the study. Case study has been preferred for in-depth description and investigation of a situation, institution, unit, etc.. A faculty member giving a lecture at STLP course offered by the university in the south of Turkey and the preservice teachers attending that course forms the unit of the research. In the research process, semi-structured interview techniques is used as data collection tools. Twelve of the 60 preservice teachers were selected for the interviews. Preservice teachers were divided into lower, middle and upper group according to the achievements in the midterm grades of the STLP course and 4 students from each group were selected. Each was interviewed for about 45 minutes. The interviews were recorded with voice recorder and these interviews were transcribed. In the data analysis, content analysis method was applied.

According to interview findings, a number of factors have been identified that are due to teaching staff and preservice teachers who support or hinder the learning and teaching process. Associating experiments with daily life, the process of preparing experiment reports, asking questions that support the thinking process of the lecturer, making feedbacks and corrections, requesting alternative designs related to experimental setup, etc. are among the most remarkable behaviors that support the learning-teaching process. Besides, prejudice of the preservice teachers against the lesson, inadequacy of readiness levels, inadequacy of resources they use to reach knowledge, lack of internal motivation, some inadequacies in the physical conditions of the laboratory, lack of scientific perspective, communication between preservice teachers usually just being due to exams and the process of writing reports etc. are opinions hinder the teaching and learning process.



## Araştırma Makalesi

# OKUMA YAZMA BİLEREK İLKOKULA BAŞLAYAN ÇOCUKLAR HAKKINDA İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ<sup>2</sup>

## VIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON CHILDREN WHO START SCHOOL HAVING LEARNED HOW TO READ AND WRITE

**Mehmet KÖK**

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye  
e-posta: [mehmet.kok@alanya.edu.tr](mailto:mehmet.kok@alanya.edu.tr) ORCID ID: 0000-0001-6193-5545

**Zehra Saadet FIRAT**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: [zehra.ozdemir@atauni.edu.tr](mailto:zehra.ozdemir@atauni.edu.tr) ORCID ID: 0000-0002-6893-3427

**Aslı BALCI**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: [asli.balci@atauni.edu.tr](mailto:asli.balci@atauni.edu.tr) ORCID ID: 0000-0003-4329-6588

Başvuru Tarihi: 24.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 17.12.2019

Doi: 10.33418/ataunikkefd.569763

## Öz

Bu çalışma okul öncesi dönemde okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkında ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların seçilmesinde amaçlı ve kriter örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna, Erzurum ili merkezinde ilkökul bünyesinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni dahil olmuştur. Çalışma verileri 2016-2017 bahar yarıyılında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma bilerek ilkökula başlayan çocuklara ilişkin görüşlerinin alınmasında nitel bir araç olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu katılımcıların demografik bilgileri ile görüşlerinin alındığı sorular olmak üzere iki bölüm olarak tasarlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak, okul ortamında uygun bir alanda, öğretmenlerin gönüllü olmalarına bağlı olarak ses kayıt cihazı yardımıyla ya da araştırmacının görüşme formuna yanıtları yazması yoluyla tamamlanmıştır. Verilerin tamamı bilgisayar ortamına aktarılmış ve her katılımcıya bir kod verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve yanıtlar ortak temalar altında birleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların akademik olarak daha etkin olduklarının farkındadırlar. Ancak sınıf ortalamasına göre daha ileri düzeyde olmaları sıklıkla odaklanma ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır. Bazı durumlarda ise öğretmenler okuma yazma bilen çocukları, akran rehberliğinde kullanarak var olan potansiyellerini farklı şekillerde değerlendirmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma yazma becerileri, okul öncesi dönem, ilkökul öğretmeni, ilk okuma-yazma.

<sup>2</sup> Bu çalışma 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleşen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Abstract

This study was conducted with the aim of determining the views of primary school teachers on children who start school having learned how to read and write in their preschool period. This study used the qualitative research method of case study. The sample was selected by the methods of purposive and criterion sampling. The sample included 30 teachers who were employed at a primary school located at the center of the province of Erzurum in Turkey. The data were collected in the spring semester of the academic year of 2016-2017. As a qualitative tool, the method of interview was used to collect the views of the form? teachers on students who start primary school as already literate. As the qualitative data collection tool, the study used the semi-structured interview protocol prepared by the researchers. The protocol included two sections as questions regarding the demographic information of the participants and questions about their views. The interviews were conducted by making an appointment with the teachers at a suitable space in the school environment and by taking audio-recordings or written notes based on the preference of the teacher. All the data were transferred to the computer environment and each participant was assigned a code. The responses of the teachers were examined with the method of descriptive analysis and the responses were collected under common themes. According to the results of the study, the teachers were aware that these children are academically more effective. However, their higher levels in comparison to the classroom average frequently leads to problems in concentrating, as well as low motivation. In some cases, the teachers used such children in peer guidance and utilized their existing potential in different ways.

**Keywords:** Reading and writing skills, preschool period, primary school teacher, emergent literacy.

## GİRİŞ

Gelişen dünya ve teknoloji çağında çocuklar kendi dönemlerinden beklenilenden daha fazla beceriyi kazanmaya başlamaktadırlar. Çocukların daha hızlı beceri edinimleri, onların farklı ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarının karşılanmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çocuklar yeni becerileri öğrenirken onların hazırbulunuşluklarının göz önüne alınması, ilgilerinin ve meraklarının yeterince desteklenmesi söz konusu olmaktadır.

Çocukların farklı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için duyarlılıklarının hedeflenen konuya ilişkin olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2013). Aynı zamanda çocukların var olan aktif meraklarının giderilmesi, uygun ortamların hazırlanması, yeterli ve zengin uyarıcıların sunulması onların deneyimlerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Uyanık ve Alisinanoğlu, 2016). Çocukların edindikleri deneyimlerin bir kısmı onların akademik becerilerine zemin oluşturmaktadır. Değişen eğitim anlayışıyla birlikte, çocuklar temel akademik becerileri daha erken ve kolay edinebilmektedirler. Temel akademik becerilerin dil, okuryazarlık ve matematiksel beceriler olduğu belirtilmiştir (Uyanık ve Kandır, 2010). Okuryazarlık becerileri, okuma yazma becerileri ve bunun temelini oluşturan hazırlık becerilerini içermektedir. Çocuklar erken okuryazarlık olarak da tanımlanan okuma yazma becerileri için birçok farklı ön beceri edinirler. Bunlar fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, sözel dil becerileri olarak belirtilmiştir (Carroll, Bowyer-Crane, Duff, Hulme ve Snowling, 2011; Karaman, 2015).

Çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları deneyimler, onların erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Karaman, 2015). Erken okuryazarlık çevre koşulları, materyal desteği, yetişkin duyarlılığı ve uygun etkinliklerle gelişmektedir (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017). Şarkı ve tekerleme söyleme, hikaye ve masal dinleme, kelime ve seslerin farkında olma, temel karalamalar yapma, çizgi çizme ve kalem tutma davranışları çocukların okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Girolametto, Weitzman, Lefebvre, ve Greenberg, 2007).

Okuma yazma araçlarının bulunduğu çevrede, daha fazla yazılı ve basılı dokümanla karşılaşan çocuklar okuryazarlık deneyimlerini daha erken dönemlerde edinmektedirler (Çelenk, 2003; Strickland ve Morrow, 2000). Çocukların kendisine

gösterilen resimlere odaklanması, resimle birlikte söylenenleri dinlemesi ve olayları hatırlamaları 2 yaş civarında gözlemlenmeye başlamaktadır (Constantine, 2004; Lally, 2010). Bu davranışlar erken okuryazarlığı oluşturan eylemlerdir. Bu durum ise çocukların erken okuryazarlık becerilerine çok erken yaşta ulaştıklarının birer göstergesidir (Stegelin, 2002).

Çocukların doğumlarından formal eğitime başlayana kadarki sürede okuma yazma becerileri daha fazla desteklenen, zengin uyarıcı ve çevre konusunda daha şanslı olan çocukların okuryazarlık becerisini daha kolay ve erken edinmekte oldukları söylenebilir. Çocukların informal okuma yazma deneyimleri ilkokula başladıklarında onların gelişimlerini ve okul performanslarını etkilemektedir (Erkan ve Kırcı, 2010).

Çocukların formal eğitimle ilk kez okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılır. Ülkemizde sürdürülmekte olan okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi “*Çocukları ilkokula hazırlamak ve ilkokul için gerekli becerilerin kazandırılmasına destek olmaktır.*” (MEB, 2013) ve bu süreç okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin edinimiyle onların ilkokula hazırlanmaları ve geleneksel okuryazarlık becerileri edinmeleri kolaylaşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi adına okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapılmakta, çocukların farklı etkinliklerle okuma yazma için gereken temel adımları öğrenmeleri sağlanmaktadır. Küçük kas gelişiminin desteklenmesi, kâğıt kullanımı, simge ve sembollerin anlamları, aynı zamanda telaffuz etme, benzer sesi çıkarma, sözcük dağarcığını pekiştirme etkinlikleriyle dilsel olarak da farklı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Unutkan, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar için temel düzeyde rakam çalışması, yazıya geçişi kolaylaştıracak ses çalışmalarının yapılması önemli ve gereklidir (Moloney, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarında okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında çocukların okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri ve okuma yazma için farkındalık yaratılması ve heveslendirilmesi önemlidir (MEB, 2013). Öğretmenlerin çocukları bu yönde desteklemeleri gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma öğretme amacı taşımamaları gerekmektedir. MEB (2013) programında “*okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur.*” vurgusu yapılmaktadır. Ancak öğretmenler bir sonraki dönem ilkokula başlayacak çocuklar için daha yoğun bir okuma yazmaya hazırlık programı içerisinde okuma yazma öğretimi gerçekleştirebilmektedirler (Damarlı Oçak, 2007; Eminoğlu ve Tanrıku, 2018; Taşkın, Sak ve Şahin Sak, 2015). Çocukların bireysel farklılıkları, bireysel ilgileri ve ortamın şartları ile bazı harfleri yazdıkları, basit okumalar gerçekleştirdikleri, dönemin sonlarına doğru okuma yazma becerisi edindikleri ve bu şekilde ilkokula başladıkları da görülebilmektedir (Akt: Duman, 2014; Trawick – Smith, 2014).

Bazı çocuklar ilkokula başlamadan önce bireysel ilgilerine göre teknolojik araçlarla, kendilerinden büyük kardeşlerinin etkisiyle, ebeveyn yönlendirmesi ya da okul öncesi öğretmenin desteğiyle ilk okuma ve yazma becerisi edinebilmektedirler (Başar, 2013). Okul öncesi dönemde ilk okuma ve yazma öğretiminde, öğretimi gerçekleştiren yetişkinin ilkokul öğretmenlerinden farklı yöntemler kullanması, yeterli donanımına sahip olmaması çocukların birinci sınıfta güçlük yaşamalarına ve sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Aba, 2011; Turan, 2007). Çocukların edineceği becerilerin sistematik, planlı, doğru model ve ses birleştirme yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okumayı öğrenmek için çocuğun harfleri tek tek tanıması, harflerle sesi ilişkilendirmesi, sesleri birleştirmesi, kelimeleri tanıması ve cümle haline getirmesi beklenmektedir (Akt:

Güneş, 2013). Ancak yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi okuma yazma sürecini güçleştirmekte ve çocuğun ileriki yaşantılarını etkilemektedir. Erken öğrenilen ilk okuma yazma okumaya karşı isteksizlik ve bıkkınlık duygularına yol açmaktadır (Turan, 2007; Ünüvar, 2002). Bununla beraber çocukların farklı yollarla ve gereken yardımı alarak okumayı öğrenebilmeleri gelişimlerine aykırı bir durum olmamaktadır (Oktay, 2010). Okumayı erken yaşta ve dönemde öğrenmesi çocuğun başarı hissi yaşamasına, özgüveninin artmasına ve olumlu duygular yaşamasına katkı sağlamaktadır (Taşkın, Şak ve Şahin Şak, 2015). Bu durum ise ilkökul öğretmenlerinin bu çocuklar için sistematik ve planlı etkinlikler hazırlamalarını, onları desteklemelerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalarını gerektirmektedir.

Değişen yaşam koşulları ile aile beklentisi, teknoloji materyallerle karşılaşma sıklığı, zengin uyarıcı çevrenin varlığı çocukların daha üst düzey performanslar sergilemelerini sağlamaktadır. Çocukların okuma yazma bilerek ilkökula başlamaları kendilerini, ailelerini, üst eğitim kademesindeki öğretmenlerini ve hatta sınıf arkadaşlarını etkilemektedir. Bu araştırmada okuma yazma bilerek ilkökula başlayan çocuklar hakkında ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bilginin temeline katkı sağlamak, alana özgü uygulamalar geliştirmek, bir şeyin değerini belirlemek, özel bir probleme ilişkin vurgu yapmak olarak belirlenmiştir (Merriam, 2013). Okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklara ilişkin var olan durumun ortaya konmasında bu yöntemin seçilmesinin nedeni, öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşmalarına olanak verebilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerinin veya düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını ve bunun yanı sıra olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin nicel bir veri toplama aracı yardımıyla alınması, süreç içindeki öğretmenlerin araştırmacı ile etkileşiminin ve bireysel farklılıkların gözden kaçmasına sebep olabilmektedir (Creswell, 2013). Bu sebeple araştırma için durum çalışması metodu kullanılmıştır. Durum çalışmaları sınırlı bir sistemi, olayı veya kişiyi derinlemesine betimlemek ve incelemektedir. Durum çalışmalarını diğer nitel çalışmalardan ayıran temel özellik sınırlılığının olması ve ele alınan olgunun bir çerçeve içinde kalmasıdır (Creswell, 2013).

### **Çalışma grubu**

Çalışma grubu oluşturulurken nitel yöntemlerden faydalanılmıştır. Çalışmada amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu oluşturan ilkökul öğretmenlerinin sınıflarında okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların olması bir ölçüt olarak belirlenmiş ve bu koşulu sağlayan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Amaçlı örnekleme seçilmesinin nedeni, araştırma kapsamında gönüllü ve işbirliğine açık öğretmenlerle çalışılması ve görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların olmasının sonuçları etkileyebilecek olmasıdır. Çalışma, Erzurum ili merkezinde ilkökul 1. sınıfta görev yapan

30 gönüllü öğretmen ile yapılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler sadece kendi deneyimlerine ve düşüncelerine dayanarak soruları yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin yanıtlarının evrene genellenmemekte, sadece evrenin bir kısmının görüşlerini yansıtmakta ve bu durum nitel araştırmanın bir sınırlılığı olmaktadır.

Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>
Erkek	14
Kadın	16
<b>Mezun Olunan Lisans Programı</b>	
Sınıf Öğretmenliği	26
Eğitim Enstitüsü	1
Diğer Lisans Programı	3
<b>En Son Bitirilen Program</b>	
Lisans	24
Yüksek Lisans	6
<b>Mesleki Deneyim</b>	
1-5 Yıl	4
6-10 Yıl	8
11-15 Yıl	15
16-20 Yıl	3
Toplam	30

### **Veri toplama aracı**

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılması ile katılımcıların görüş ve düşünceleri daha net bir şekilde elde edilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme tekniği, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgilerin elde edilmesinde temel bir yöntemdir (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler, 2016-2017 bahar yarısında toplanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme protokolünden yararlanılmıştır. Görüşme protokolü için alan yazın taraması yapılmış ve sınıf eğitimi alanından iki ve okul öncesi eğitimi alanında bir, toplamda doktora derecesine sahip üç uzmandan soruların anlaşılabilirlik ve amaca hizmet etme açısından görüşleri alınmıştır. Görüşme protokolü katılımcıların demografik bilgileri ile görüşlerinin alındığı iki bölüm olarak tasarlanmıştır. Demografik bilgiler kısmında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumları ve mezun olunan program soruları yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinin alındığı bölüm sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerle görüşmelere başlamadan önce üç ilkökul öğretmenleriyle pilot görüşmeler yapılmış ve görüşme protokolüne son şekli verilmiştir. Öğretmenler, okuma yazmaya bilerek gelen ilkökula başlamanın olumlu ve olumsuz yönleri; bu çocukların genel, akademik ve sosyal becerileri; derse katılımları, ödev yapmaları ve sınıf kurallarına uymaları; çocuklar için hazırladıkları etkinlikler ve aile beklentisi konularına ilişkin soruları yanıtlamışlardır. Araştırmacılar, katılımcılardan uygun zamanlar için randevu alarak okul ortamında görüşmelerini tamamlamışlardır.

Görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla ya da araştırmacının görüşme formuna yanıtları yazması yoluyla tamamlanmıştır. Kayıttan önce öğretmenler kayıt cihazı kullanımına ilişkin bir onay formunu imzalamışlardır.

## Verilerin analizi

Görüşme tekniğiyle elde edilen veriler öğretmenlerden ses kayıt cihazı yardımıyla toplanmıştır. Ses kayıtlarının tamamı birebir transkript edilmiş ve yazılı bir formata dönüştürülmüştür. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Her katılımcıya bir kod verilmiştir. Sorulan her soru için katılımcı yanıtları bir araya getirilmiş ve ortak kategoriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların tamamı açık tema listesine göre verileri yeniden incelemiş ve araştırmacılar arasında görüş birliğine ulaşmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler, ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmacıların yorumları ve alan yazın desteği ile ortaya çıkan farklılıklar üzerinde durulmuştur.

## BULGULAR

Çalışmada okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkında 1.sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlere okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklara ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ortak kategoriler altında birleştirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlarda yer alan ifadeler farklı kategoriler altına yerleşebildiği için frekans sıklığı öğretmen sayısından daha fazla olmaktadır.

Öğretmenlere ilk olarak sorulan soru okuma yazma bilerek okula başlamanın çocuklar açısından olumlu yönleri hakkındadır.

Tablo 2.

*Çocukların Okuma Yazma Bilerek Okula Başlamalarının Olumlu Yönleri*

<b>Olumlu Yönler</b>	<b>f</b>
Kavrama, anlama ve öğrenmede kolaylık	21
Motor becerilerinde (kalem tutma vb.) gelişmişlik	16
Okula uyum süreçlerinde kolaylık	11
Sınıf arkadaşlarına model olma ve onlara akademik olarak rehberlik yapabilmek	6
Öğretmenin işini kolaylaştırma	5

Öğretmenler tarafından okuma yazma bilerek okula başlama, 7 öğretmen dışında olumlu olarak vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yanıtları çocukların anlama ve kavrama becerilerinin yüksek olması, okula ve sınıf ortamına uyum süreçlerinde kolaylık, motor becerilerde gelişmişlik yönündedir. Öğretmenlerin “*Ses öğretimini daha kolay kavriyorlar.*” (Ö1), “*Hazır geldikleri için eğitim öğretimi kolaylaştırıyorlar*” (Ö6) gibi ifadeleri okuma yazma bilerek gelen çocukların sınıf ortamındaki akademik becerileri ile ilgilidir. Öğretmenlerden bazılarının verdiği yanıtlara göre okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar daha hızlı ilerleme göstermektedirler. “*Çocuklar daha hazır oluyorlar. Okuma yazmaları daha çok gelişiyor.*” (Ö21). Öğretmenler aynı zamanda okuma yazma bilerek gelen çocukların öğretmene yardımcı olduklarını, öğretmenle işbirliği yaptıklarını ve arkadaşları tarafından model alınıp bazı durumlarda akran rehberliğine aracı olabildiklerini vurgulamışlardır. “*Bu tarz öğrencilerin okuma yazma bilmeyen öğrencilere motivasyon açısından kaynaklık ettiğini düşünüyorum.*” (Ö9), “*Öğretmen açısından işi kolaylaştırmış oluyorlar.*” (Ö12), “*Diğerlerinin hevesli olmasını*

sağlıyorlar.” (Ö17). Ancak öğretmenlerden bazıları okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar için herhangi bir olumlu yönden söz etmemişlerdir. Bazı öğretmenlerden, “Hiçbir olumlu yanı yok, çocuğa zarar” (Ö30), “Bence yok çünkü bu çocuklar diğerleri öğrene kadar sıkılıyorlar.” (Ö8) ifadeleri kaydedilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ikinci soru, okuma yazma bilerek okula başlamanın çocuklar açısından olumsuz yönlerine ilişkindir.

Tablo 3.

*Çocukların Okuma Yazma Bilerek Okula Başlamalarının Olumsuz Yönleri*

<b>Olumsuz Yönler</b>	<b>f</b>
Derse odaklanamama-dersten ve süreçten kopma	20
Sıkılma ve ilgilerinde azalma	17
Yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde zorluk yaşama	13
Ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmede zorluk yaşama	7
Ailelerin farklı beklentiler içerisine girmesi	5
Arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşama	3
Diğer arkadaşlarının öğrenme hakkını engelleme	1

Çalışmaya katılan bazı öğretmenler bu durumun hiçbir şekilde olumsuz yönünün olmadığını belirtirken diğer öğretmenler olumsuz yönleri hakkındaki düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bakıldığında sıklıkla bahsettikleri durum çocukların sınıf ortamında sıkılmaları, dersten kopmaları, odaklanamamalarına ilişkindir. “Çocuk sınıf arkadaşlarından okumada önde olduğu için etkinlikler ve derslerde özellikle Türkçe dersinde çok sıkılıyorlar.” (Ö7), “Öğrenci bir süre sonra sıkılıyor okula gelme konusunda zorluklar yaşıyor.” (Ö16), “Bence bilerek geldiğinden sınıf içi etkinliklerde daha çabuk sıkılıp kısa sürede bıkkınlık yaşayabiliyor.” (Ö23). Öğretmenler diğer bir olumsuz yön olarak çocukların yanlış öğrenmelerinden ve bu öğrenmelerin düzeltilmemesinden bahsetmişlerdir. “Çocuğun kendi öğrendiği yöntem ve okulda öğretilen yöntem biraz farklı, bu da karışıklığa neden olabiliyor.” (Ö20), “Yanlış bilgilendirmeler olunca onu doğruya çevirmek zor oluyor.” (Ö22). Öğretmenlerin olumsuz olarak vurguladıkları diğer noktalar ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde zorluklar, ailelerin farklı beklenti içinde olması, arkadaşlık ilişkilerinde problemler yaşama ve diğer öğrencilerin öğrenme haklarını engelleme şeklinde belirlenmiştir. “Okuma bildikleri için her soruya cevap vermeye çalışıyorlar. Diğer çocuklara fırsat vermiyorlar.” (Ö6), “Bazıları ödev konusunda çok pasifler. Ödev onlar için sıkıcı oluyor. Her şeyi derste öğrenmek istiyorlar. Daha çok oyun oynamak onlar için önemli.” (Ö9). Öğretmenlerin yanıtları gözden geçirildiğinde okuma yazma bilerek ilkokula başlamak çocuklar için avantajlı durumlara sebep olabilirken bazı durumlar nedeniyle dezavantaj olarak da sınıf ortamına yansımaktadır.

İlkokul öğretmenlerine yöneltilen diğer soru okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar için farklı bir planlama veya etkinlik yapılıp yapılmadığına ilişkindir.

Tablo 4.

*Okuma Yazma Bilen Çocuklar İçin Farklı Bir Etkinlik veya Planlama Yapılması*

<b>Farklı Bir Etkinlik veya Planlama Yapılma Durumu</b>	<b>f</b>
Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve vakit sıkıntısı gibi nedenlerden dolayı ek bir çalışma planlanmaması	24
Farklı planlama yapılması, ek ödev ve materyallerle desteklenmesi	6

Bu konuda öğretmenlerin bir kısmı çocuklar için farklı bir etkinlik yapmayı uygun bulmuş ve yaptıklarını ifade etmiştir. “Diğer arkadaşları okuma yazma öğrenirken sınıf düzenini sağlamak için ek etkinlik yapmak gerekiyor.” (Ö22), “Evet, yapıyorum ve yapılmasının gerekliliğini savunuyorum.” (Ö12), “Tabii ki. Seviyeleri farklı oldukları

*için onların seviyelerine uygun etkinliklere yer veriliyor. Seviyelerine uygun etkinliklere yer verilmediği takdirde sıkılabiliyor. Hatta okuldan soğumalara sebep olabiliyor.” (Ö8). Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ise bireysel planlamalar yapmadıklarını ve buna zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. “Maalesef yapamıyorum buna yeterli vaktimiz yok.” (Ö20), “Yapılmıyor. Sınıflar kalabalık. Nadirdir bu durum.” (Ö18), “Sınıfların mevcudundan dolayı oldukça zor.” (Ö21). Bazı öğretmenlerin bu çocuklar için farklı bir planlama yapılması gerektiğinin farkında oldukları, ek ödev ve materyallerle onları destekledikleri ancak bazı öğretmenlerin diğer öğrencilerle ilgilenmek ya da kalabalık sınıf ortamı gibi nedenlerden dolayı çocukların bu durumunu göz ardı edebildiği görülmektedir. Okuma yazma bilen çocuklar için ek planlamalar yürütülmesinin ve farklı materyaller sağlanmasının, sınıf ortamında yaşanabilecek olumsuz durumların ortadan kalkmasındaki önemi öğretmenler tarafından da vurgulanmıştır.*

Öğretmenlerin yanıtladıkları bir diğer soru, okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklara yönelik tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yapılma durumudur.

Tablo 5.

*Okuma Yazma Bilerek Okula Başlayan Çocuklara Yönelik Tanıma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yapılması*

<b>Tanıma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yapılma Durumu</b>	<b>f</b>
Tanıma değerlendirme çalışmalarının yapılmaması	19
Tanıma değerlendirme çalışmalarının yapılması (aile ile görüşme, rehberlik servisi vb.)	11

Öğretmenlerin bazılarının verdikleri yanıtlarda bu çocuklara yönelik tanıma ve değerlendirme çalışmalarının yapıldığı, aile ile görüşüldüğü ve rehberlik servisine yönlendirildiği görülmektedir. Ancak çoğunlukla öğretmenler tanıma ve değerlendirme çalışmaları yapmadıklarını belirtmişlerdir. “Bana gelenlerden biri üstün yetenekliydi. Ailesinden öğrendim.” (Ö26) ve “Genellikle ailesinden bilgi alıyoruz.” (Ö12) ifadeleri tanıma ve değerlendirme çalışmalarını göz önünde bulunduran öğretmenleri, “Zaten 1. sınıfta çok yoğun olduğumuz için öyle bir çalışma yapmaya vaktimiz kalmıyor.” (Ö16) ifadesi ise tanıma ve değerlendirme çalışması yapamayan öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin okuma yazma bilerek gelen çocukların uygun şekilde tanıma ve değerlendirme süreçlerine dâhil etmelerinin çocukların var olan potansiyellerinin açığa çıkarmada ve desteklemede önemli bir unsur olduğu görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerine sorulan bir diğer soru, okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların genel özellikleri ile akademik ve sosyal becerilerinin nasıl olduğuna yöneliktir.

Tablo 6.

*Okuma Yazma Bilerek İlkokula Başlayan Çocukların Genel Özellikleri*

<b>Genel Özellikler</b>	<b>f</b>
Özgüven sahibi olmaları	22
Hazırbulunuşluk ve farkındalıklarının yüksek olması	18
Soru sorma, merak, keşif duyguları ve girişkenlik özelliklerinin yüksek olması	12

Öğretmenler okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların genel olarak özgüven sahibi, farkındalıklarının ve hazırbulunuşluklarının yüksek olduğunu vurgulamışlardır. “Hazırbulunuşluk düzeyleri daha iyi, özgüvenleri daha yüksek” (Ö2).



Öğretmenler çocukların merak, soru sorma, keşif, öz düzenleme becerilerinin daha ileri düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. “*Daha aktif ve diğer çocuklara göre daha girişken ve özgüvenliler.*” (Ö18). Ancak öğretmenlerden bazıları çocukların liderlik ve meraklılık gibi özelliklerini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. “*Konuşkan, özgüvenli, daha çok soru soran çocuklar oluyorlar, genelde aceleci ve doyumsuz da olabiliyorlar.*” (Ö19), “*Lider ruhlu ama fazlaca bilmişler.*” (Ö25) ifadeleriyle bu durumu belirtmişlerdir.

Tablo 7.

*Okuma Yazma Bilerek İlkokula Başlayan Çocukların Akademik Performansları*

<b>Akademik Özellikler</b>	<b>f</b>
Diğer çocuklardan daha ileri bir performans göstermeleri	14
Süreç içerisinde akademik performansta eşitlik	10
Süreç içerisinde akademik performansta gerileme	6

Öğretmenler okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların akademik performansları hakkında farklı görüşler belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu çocukların diğer çocuklardan daha ileri bir performans sergilediklerini, bazı öğretmenler süreç içerisinde diğer çocuklarla performanslarının eşitlendiğini, bazı öğretmenler ise bu çocukların süreç içerisinde akademik performans olarak gerileyebildiklerini vurgulamışlardır. “*Okula başlarken diğer çocuklara göre ileride başlıyorlar. Ancak süreç içinde diğerleri onu yakalıyor.*” (Ö8), “*Bildikleri konularla başladığımız için ipin ucunu kaçıırıp gerileyenler oldu.*” (Ö14) ve “*Bana bilerek gelen çocuklar hep daha zeki ve başarılı çocuklardı.*” (Ö12).

Tablo 8.

*Okuma Yazma Bilerek İlkokula Başlayan Çocukların Sosyal Becerileri*

<b>Sosyal Beceriler</b>	<b>f</b>
Daha kolay arkadaş edinebilme	9
Güçlü iletişim kurma	8
Liderlik özellikleri gösterme	6
Kurallara uymada kolaylık	5
Arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşama	4
Diğer çocuklarla benzer	4

Öğretmenler okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların sosyal becerilerinin diğer çocuklara göre daha gelişmiş olduğunu, arkadaşlık kurarken girişimci davrandıklarını belirtmişlerdir. “*Çocuklar arasında farklılık göstermektedir, çok daha sosyal ve aktifler.*” (Ö16), “*Daha sosyaller, arkadaşları ile uyumları iyi.*” (Ö22). Öğretmenlerin bir kısmı güçlü iletişim kurma, liderlik, kurallara uymada kolaylık özelliklerinin gözlemlenebildiğini belirtmişlerdir. “*Bazen arkadaşlarına rehberlik edebiliyorlar. Bu da kaynaşmalarını sağlıyor.*” (Ö20). Ancak öğretmenlerden bazıları çocukların duygularını ifade etmede ve arkadaşlık kurmada sorunlar yaşayabildiklerine dikkat çekmiştir. “*Bilerek gelenlerde zaman zaman diğerlerini küçümseme üstünlük kurma yönünde baskı ve benzeri olumsuzluk oluyor.*” (Ö24), “*Daha az sosyal becerilere sahip oluyorlar.*” (Ö5). “*Hep benim dediğim olsun istiyorlar. Diğer arkadaşları onlarla rekabete girebiliyorlar.*” (Ö12). Öğretmenlerden bazıları ise bu çocukların diğer çocuklarla aynı özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin yanıtladıkları son soru okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların ailelerinin nasıl bir beklenti içinde olduklarına yöneliktir.

Tablo 9.

*Okuma Yazma Bilerek Okula Başlayan Çocukların Ailelerinin Beklentileri*

Aile Beklentisi	f
Ailelerin çocuklarının farklı oldukları düşüncesi ile öğretmenden özel bir ilgi beklemesi	14
Ailelerin çocuklarına yönelik farklı etkinlik ve ödev verilmesi isteği	9
Farklı beklentilerinin olmaması	4

Genel olarak öğretmenler ailelerin, çocuklarının farklı oldukları düşüncesi ile özel ilgi beklediklerini, çocukları için farklı ödev ve değerlendirme biçimleri talep ettiklerini belirtmişlerdir. “Çocuğunun diğerlerinden farklı olduğunu düşündüğünden hep öğretmenden çocuğuna daha farklı yaklaşılmasını bekliyorlar.” (Ö13), “Ayrı bir plan, farklı bir değerlendirme ve daha fazla ilgi gösterme gibi şeyleri istiyorlar.” (Ö20) ve “Çocuklarını bir numara görüyorlar. Her şeyi yapabilir görüyorlar. Öğretmenin özel davranmasını istiyorlar.” (Ö9) ifadeleri öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin bazılarını yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler ise ailelerin farklı bir beklenti içinde olmadığını belirtmiştir.

## TARTIŞMA

Okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkında ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, öğretmenler bu durumun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymuşlardır. Ülkü (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, çocukların okuma yazma bilerek gelmeleri hakkındaki düşüncelerini araştırdığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz olarak iki farklı görüş vurguladığını belirlemiştir.

Çalışmada öğretmenler okuma yazma bilerek ilkökula başlamanın olumsuz yanlarından bahsetmişlerdir. İlkokula başlamadan okuma yazma öğrenmenin çocuklar açısından uygun olmadığı çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir. İlkokul öğretmenleri çocukların okuma yazma bilerek okula başlamalarının ilköğretime geçişte sıkıntılar yaşattığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinde doğru uygulamalar yapılmadığında çocukların süreçte, okuma ve yazma etkinliklerinin onlar için basit uygulamalar olduğu ve yeni öğrenmelerde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Ekinci ve Bozan, 2019; Eminoğlu ve Tanrıku, 2018; Erden ve Altun, 2014). Çocukların ses yerine harf ile okumayı çözmelerinin ses temelli cümle ile okuma (MEB, 2017) konusunda onları zorladıkları belirlenmiştir (Bay, Altun ve Şimşek, 2014; Erden ve Altun, 2014; Pekdoğan, 2017). Bazı çalışmalarda, okuma yazma bilen çocukların ilkökula derslerden daha çabuk bıktıklarına, odaklanamadıklarına, yanlış öğrenmelerin ortaya çıktığına ve bunların düzeltilmesinin güçlüğüne değinen öğretmenler bulunmaktadır (Başar, 2013; Koçyiğit, 2009; Taşkın, Sak ve Şahin-Sak, 2015; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Ülkü, 2007). Bunun yanı sıra okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların sınıf ortamında sıkıldıklarına ve etkinliklere karşı ilgisiz kaldıklarına ilişkin benzer bulgular da çalışmalarda yer almaktadır (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Taşkın, Sak ve Şahin-Sak, 2015; Yapıcı ve Ulu, 2010). Bu çalışmada bazı öğretmenlerin bu çocukların süreç içerisinde akademik olarak gerileyebildiklerini belirtmesi bu durumun bir sonucu olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada öğretmenler okuma yazma bilmenin çocuklar için güçlükler neden olabileceğini vurgularken aynı zamanda olumlu yönlerinden de bahsetmişlerdir. Yapılan çalışmalarda erken dönemde çocukların temel düzeyde rakam ve harf bilgisinin olmasının çocukların okula uyum sağlamaları konusunda etkili olduğu belirlenmiştir (McGettigan

ve Gray, 2012; Moloney, 2011). Yapıcı ve Ulu'nun (2010) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinden bazılarının görüşlerine göre okul öncesinde harflerin öğretilmesinin ilgi duyan çocuklar için yararlı olabileceği belirlenmiştir. Bu çalışmada da çocuk için uygun bir tanıma ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi ile birlikte var olan ilgilerinin ve potansiyellerinin engellenmemesi görüşü belirtilmiştir. Bu konuda olumlu görüşe sahip öğretmenler bu çocukların özgüven sahibi olduklarını, kendileri hakkında olumlu benlik algısına sahip olacaklarını belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda bu çocukların öğretmenler tarafından desteklenmesi gerektiği ve bu duruma öğretmenin işini kolaylaştıran bir aracı olarak bakılması gerektiği düşüncesi de vurgulanmıştır (Başar, 2013; Eminoğlu ve Tanrıkulu, 2018; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013).

Bu çalışmada okuma yazma bilerek ilkökula gelen çocuklar için farklı planlama ve uygulamaların yapılması gerektiğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Ancak okuma yazma bilen çocuklar için farklı çalışma sayfalarının hazırlanmasının, farklı planlamalar ve etkinliklerinin yapılmasının, öğrencinin bunu yaparken yalnızlaşmasına neden olabileceği de belirtilmiştir (Eminoğlu ve Tanrıkulu, 2018). Öğrencinin bu durumda kendini yalnız hissetmemesi adına sınıf ortamında kaynaştırıcı bir program ile öğretmenlerin ilerlemesi sağlanmalıdır. İlkokul öğretmenlerinin bu çocukları göz ardı etmemeleri, onlar için uygun etkinlikler hazırlamaları, ortam ve planları çocuğun ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme görüşü çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Taşkın, Sak ve Şahin-Sak, 2015).

Okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların uygun tanıma ve değerlendirme süreci geçirmeleri çocukların doğru bir şekilde yönlendirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin sınıf ortamında kullanmaları gereken standart tanılama, tarama ve izleme araçları ile bunları desteklemek amacıyla anekdot kayıtları, gözlem listeleri, portfolyolar çocukların gereksinimlerini, güçlü yönlerini belirlemeye ve yeni hedefler koymaya yardımcı olmaktadır (Jackman, 2012). Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çocuklar için uygun şekilde değerlendirmeler gerçekleştirmedikleri ve çocukların bireysel farklılıkları göz önüne almadıkları saptanmıştır (Kandır ve Yazıcı, 2016). Bu çocuklar için uygun planlama yapmak, etkinliklere dâhil edebilmek için farklı yöntemler kullanmak ve bu çocukları sınıfta diğer arkadaşlarına karşı hedef göstererek olumsuz rekabet ortamı oluşturmamak öğretmenin sorumluluğundadır (Başar, 2013; Yangın, 2006). Araştırmada bazı çocukların akademik olarak var olan potansiyellerini sürdürdüğü bazı çocukların ise süreç içerisinde diğer çocuklarla eşitlendiği hatta bazen geri kalabildiği belirlenmiştir. Öğretmenin tanıma-değerlendirme ve eğitim ortamını farklılaştırma çalışmalarıyla bu çocukların geride kalmamasını ve var olan potansiyellerini kullanmalarını sağlaması gerekmektedir. Okuma yazma bilen çocukların desteklenmesi çocukların yeni öğrenmeleri için olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Okuma yazma bilerek ilkökula başlayan çocukların karşılaştıkları sosyal ve akademik zorluklar bu çalışmada olduğu gibi farklı çalışmalarda da ortaya konmuştur (Eminoğlu ve Tanrıkulu, 2018; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Taşkın, Sak ve Şahin-Sak, 2015). Okuma yazma bilen çocukların öğretmenlerinin vurguladıkları görüş bu çocukların liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı, akranlarına sıklıkla yardım etme isteği içinde olduklarıdır. Ancak bu durum sınıf ortamında engellendiğinde ya da diğer çocuklar tarafından reddedildiğinde farklı sorunlar görülebilmektedir.

Okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların ailelerinin farklı ve daha fazla beklenti içinde oldukları Başar'ın (2013) çalışmasında da ortaya konmuştur. Bu çocukların aileleri çocuklarının daha özel olduğu düşüncesi ile ilkökul öğretmeninden

özel ilgi, ek ödevler ve farklı değerlendirmeler bekleyebilmektedirler. Okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların ailelerinin, çocuklarını daha özel görmelerinin nedenleri arasında çocuklarının tam anlamıyla ilkokula hazır hale geldiği düşüncesi de yer almaktadır. Ailelerin çocuklarının okuma ve yazma öğrenmesini ilkokula hazırlıkta temel koşul olarak gördükleri belirlenmiştir (Koçyiğit, 2009; Ülkü, 2007).

Değişen koşullar, geliştirilen yeni yöntemler, çocukların TV gibi yazılı ve görsel uyarılara daha fazla maruz kalması okumaya yönelik farkındalıklarını arttırmıştır (Barth ve Swiss, 1976; Scott, 1975; Akt: Mason, 1980). Uygun program ve yöntemlerin kullanılması ile çocuklar daha erken yaşlarda okuma ve yazma becerisini edinebilmektedirler (Güneş, 2013). Okuma yazma becerisini elde edebilen çocukların desteklenmesi ve potansiyellerinin engellenmemesi önemlidir. Ancak Adams (1994) okuma öğretimi için belli bir zihinsel olgunluğa ulaşılması gerektiğini, Morphet ve Washburne (1931) ise çocukların 6 buçuk zihin yaşına ulaşınca kadar okuma öğretimine başlanmaması gerektiğini savunmuştur (Akt: Tural ve Oral, 2015). Bu sebeple ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi girişimleri henüz oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocuklarında akademik baskı oluşturabilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimin tam anlamıyla yaygınlaşmadığı ve her çocuğa eşit şekilde ulaşmadığı (MEB, 2018) ülkemiz koşullarında bazı çocukların okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenmesi diğer çocuklar açısından fırsat eşitsizliğine sebep olacaktır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar gözden geçirildiğinde ilkokul öğretmenleri okuma yazma bilerek okula başlamanın akademik, sosyal, duygusal gelişim ve sınıf yönetimi süreçleri açısından olumlu/olumsuz çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların akademik başarılarına, okula uyum süreçlerinin kolaylığına, girişimci ve lider olmalarına, özgüvenlerine, sosyalliklerine, akranlarına model ve rehber olmalarına vurgu yapmışlardır. Ancak derse odaklanamama, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesindeki zorluklar, diğer çocukların öğrenim hakkını engelleme, süreç içerisinde akademik başarıda düşüş gibi olumsuz görüşler de ortaya çıkmıştır. Okuma yazma bilerek ilkokula gelen çocuklar için farklı materyal desteği ve ek planlamanın gerekliliğinden bahsetmişler ancak tam anlamıyla bu uygulamaları gerçekleştiremediklerini kaydetmişlerdir. Öğretmenler tarafından okuma yazma bilerek ilkokula gelen çocukların uygun tanılama süreçlerine dâhil edilmeleri ve değerlendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler aynı zamanda okuma yazma bilen çocukların ailelerinin öğretmenden farklı beklentiler içerisinde olduklarını kaydetmişlerdir.

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak bazı öneriler sunulabilir.

İlkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenip ilkokula başlayan çocuklara yönelik bir planı ve programı bulunmadığı ve sınıf yönetimi süreçlerinde zorlanabildikleri görülmektedir. İlkokul öğretmenleri hizmet içi eğitimler yoluyla bu konuda bilgilendirilebilirler. Sınıf ortamında yaşanabilecek olumsuz durumların giderilmesi ve bu çocukların eğitim ortamının farklılaştırabilmesi amacıyla ailelerle ve rehber öğretmenlerle işbirliği yapılabilir. Araştırma ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar bu çocukların aileleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılabilir. İlkokul okuma yazma bilerek başlayan çocuklar farklı araştırma teknikleri (gözlem vb.) ile değerlendirilebilir ve bu konuda boylamsal araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aba, T.C. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Balıkesir ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 56(56), 275-294.
- Bay, D.N., Altun, S.A. ve Çetin, Ö.Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane, C., Duff, F.J., Hulme, C. and Snowling, M.J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in the early years*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Unpublished Phd thesis, College of Education University of South Florida, USA.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 75-80.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, O. (2014). *60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma- yazma öğretimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesine yönelik bir çoklu durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ekinci, A. ve Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 482-500.
- Eminoğlu, N. ve Tanrıkulu, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.
- Erden, F.T. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Ergül, C., Sarica, A.D., Akoglu, G. ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of turkish kindergarteners: does ses make a difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., and Greenberg, J. (2007). The effects of inservice education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(1), 72-83.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A.Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4), 280-298.
- Jackman, H. (2012). *Early education curriculum: a child's connection to the world* (5th Ed.). U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 10-32). Ankara: Hedef CS.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lally, J.R. (2010). School readiness begins in infancy. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 17-21.
- Mason, J.M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 203-227.
- McGettigan, I.L. and Gray, C. (2012). Perspectives on school readiness in rural Ireland: the experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 15-29.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Erişim tarihi: 05.10.2019 <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Erişim tarihi: 05.10.2019 [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_or\\_gun\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_or_gun_egitim_2017_2018.pdf)
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moloney, M. (2011). *Locating quality in early childhood care and educational discourse in ireland: pre-school and infant classrooms as a crucible of learning and development*. Unpublished Thesis (PhD), University College Limerick.
- Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Stegelin, D.A. (2002). *Early literacy education: First steps to dropout prevention*. Available online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472188.pdf> Retrieved on May, 2019
- Strickland, D.S. and Morrow, L.M. (2000). *Beginning reading and writing*. New York: Teachers College Press,.

- Şahin, İ.T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.
- Taşkın, N., Sak, R. ve Şahin-Sak, İ.T. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1, 42-53.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tural, Ö ve Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 96-121.
- Unutkan, P. Ö. (2006). Okul öncesinde ilköğretime hazırlık. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(2), 459-481.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 80-94.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 46-62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Purpose

Children are exhibit higher performance as a result of the changing education system as well as because of factors such as what age they start school, the intermittent education system, families' expectations brought about by changing living conditions, the frequency of encountering technological materials, and the presence of a rich, stimulating environment. The fact that children start primary school already knowing how to read and write affects not only themselves, but also their families, their (upper level) teachers, and even their classmates. This subject has turned into an issue requiring research. This study

aims to determine the views of primary school teachers about children who start school already knowing how to read and write.

### **Method**

The qualitative research method was used in this study. The reason why this method was chosen for determining the situation about the children starting school already by knowing how to read and write was that this method allows teachers to share their own experiences. It enables to reveal experiences or thoughts of teachers and also look at events and cases from different perspectives. The fact that primary school teachers had children starting school already knowing how to read and write in their class was determined as a criterion and 30 teachers meeting this criterion were included in the sample group. Interview technique, which is one of qualitative data collection methods, was used in the study. The interview protocol was designed in two parts, the first examining participants' demographic information, and the second examining their views. The demographic information section included questions asking the participants' gender, professional seniority, educational background, and university department. The section of teacher views contained 8 open ended questions. The interviews were completed with the help of either a voice recorder or by the researcher filling the answers on the interview form. Before recording process, the participants signed a consent form on the use of a recording device. The data then transferred onto computer were analyzed using descriptive analysis. Each participant was given a code. The participants' answers were first gathered for each question, and then common categories were tried to be obtained.

### **Results**

The teachers, except for 7, emphasized that starting school already knowing how to read and write was positive. Teachers' responses indicated that the children' understanding and comprehension skills were high (n: 21), they adapted to school and classroom environment easily (n: 11), and they had the developed motor skills (n: 16). The negative points emphasized by the teachers included the children's struggling to do their homework and fulfill their responsibilities (n: 7), the different expectations of the families (n: 5), the children' difficulties in friendship relationships (n: 3), and blocking the other students' rights to learn (n: 1). The teachers benefited from concepts while defining the general characteristics of the children starting school already knowing how to read and write. They emphasized that these children were self-confident (n: 22) and their sense of awareness and readiness were high (n: 18). The teachers also described the academic characteristics of these children as follows; they had higher performance levels than the other children (n:14), their performance levels became equal within the process (n:10), and they experienced regression (n:6). The teachers also stated that these children's social skills were generally better developed than the other children, and they were enterprising in making friends (n:9).

### **Conclusion**

Changing conditions, new studies and researches, new methods, and rich stimuli shape the functioning of children's mental structures. Through appropriate programs and methods, children can acquire literacy skills at earlier ages. However, when considering Turkey's conditions and that as basic step, preschool is not equally accessed by each child, the inequality of opportunity starts to increase.

The fact that preschool education is not literally widespread in Turkey and the desired effect and efficiency cannot be obtained from this process leads to some problems in academic learning of children. When a play-age child is pushed further, this leads to him to feel under pressure and learn wrongly.



## Araştırma Makalesi

# 8. SINIFLARDA CÜMLE TÜRLERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ KULLANIMI

## THE USE OF THE LAYERED CURRICULUM IN THE TEACHING OF SENTENCE TYPES IN 8<sup>th</sup> GRADES

**Mehmet CANBULAT**

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye

E posta: [mcanbulat@akdeniz.edu.tr](mailto:mcanbulat@akdeniz.edu.tr) , ORCID ID: 0000-0002-1781-2684

**YUSUF TEPELİ**

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye

E posta: [yteveli@akdeniz.edu.tr](mailto:yteveli@akdeniz.edu.tr) , ORCID ID: 0000-0002-7634-6775

**Mehmet ÖZŞAVLI**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Eğitimi Uygulama ve Araştırma  
Merkezi, Kilis

E posta: [mehmetozsavli@kilis.edu.tr](mailto:mehmetozsavli@kilis.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-5621-3684

Başvuru Tarihi: 10.09.2019

Yayına Kabul Tarihi: 27.12.2019

Doi: 10.33418/ataunikkefd.618241

### Öz

Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, farklı zekâ türlerine ve farklı becerilere sahip olmalarından ötürü farklı öğretim yöntem veya teknikleriyle öğrenebileceği görüşüne dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu çalışmada amaç, BÖP'ün 8. sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisini ve öğrencilerin BÖP hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem; karma yöntem tasarımları içinden ise sıralı-açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Deneysel grubunda cümle türleri konusunun öğretimi için BÖP, kontrol grubunda ise MEB'de kullanılan etkinlik temelli öğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için gerekli veriler ön test, son test ve öğrencilerin BÖP ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Yapılan yarı-deneysel işlem sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: BÖP cümle türleri konusunun öğretiminde MEB'de kullanılan etkinlik temelli öğretim yöntemine göre daha etkilidir. Dil bilgisi konularıyla ilgili üst düzey becerilerin (analiz ve sentez) kazandırılmasında BÖP olumlu bir etkiye sahip iken MEB'deki etkinlik temelli öğretim yöntemi olumsuz bir etkiye sahiptir. Son olarak öğrenciler BÖP'ün birçok konuda kendilerine fayda sağladığını ve bu nedenle diğer öğrenme ortamlarında kullanımını tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Cümle türleri, basamaklı öğretim programı, dil bilgisi

### Abstract

Layered Curriculum (LC) is a teaching method based on the view that students can learn with different teaching methods or techniques because they have different learning styles, different intelligence types and different skills. The aim of this study is to determine the effect of the Layered Curriculum (LC) on the teaching of sentence types and the 8<sup>th</sup> grade students' views on the LC. In this study, the mixed method where qualitative and quantitative data are used together; in the mixed method designs, sequential-descriptive design was used. In the experimental group, LC was used for the teaching of sentence types and

in the control group, activity-based teaching method was used. The data required for the study were obtained from the pre-test, post-test and semi-structured interview form which aimed to determine the students' views about LC. As a result of the quasi-experimental process, the following results were obtained: LC is more effective than the activity-based teaching method used in the Ministry of National Education. LC has a positive effect on the acquisition of high-level skills (analysis and synthesis) related to grammar issues, while the activity-based teaching method has a negative impact. Finally, the students stated that LC is beneficial for them in many subjects and therefore they recommend to use it other learning environments.

**Keywords:** Sentence types, layered curriculum, grammar

## GİRİŞ

Günümüzde uzay ve teknoloji çağında yaşanıyor olması sebebiyle bilgi üretimi çok fazla ve hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Dolayısı ile yeni eğitim ve öğretim yaklaşımlarında bilgiyi öğretmekten çok bu bilgiye ulaşmayı öğretmek amaçlanmakta; aksi takdirde, hiçbir zaman üretilen bilgiye yetişilemeyeceğine inanılmaktadır. Nitekim bu durum, eğitim ve öğretimin her alanında olduğu gibi ana dili eğitimi ve dil bilgisi öğretimi için de geçerlidir.

Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin belirtilen amaçlara ulaşamadığı, bu alanda sorunlar yaşandığı bilinen bir gerçektir. Terimler sorunu, yaklaşım sorunu, lisans eğitimi ile ilgili sorunlar, dilbilim sorunu, işlevsel dil bilgisi sorunu, kural sorunu, imlâ ve noktalama ile dil bilgisinin bütünselliği sorunları yaşanan başlıca sorunlardır (Kurudayıoğlu, 2014). Bu sorunlar içerisinde özellikle yaklaşım sorunu temel teşkil etmektedir. Alan araştırmacıları farklı bakış açılarına sahip olduklarından dil bilgisi konularını farklı şekillerde ele almakta, dolayısı ile farklı sonuç, terim ve kavramlara ulaşmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da öğrencilere öğretilen kavram ve terimler farklılık göstermektedir. Söz konusu yargıyı desteklemek, çalışmanın hareket noktası olan cümle türleri konusuyla ilgili yapılacak küçük bir alan yazın araştırması ile mümkündür (Banguoğlu, 1998; Cemiloğlu, 2001; Hatiboğlu, 1972; Karahan, 1999; Ergin, 1993). Cümle türleri incelenirken özellikle “Yapı” başlığı altında araştırmacıların görüşlerinin ne denli farklılaştığını Kerimoğlu (2007: s. 99) aşağıda gibi aktarmaktadır:

Tahsin Banguoğlu: Basit cümle, birleşik cümle (1. Anlam bakımından: yan yana birleşik, alt alta birleşik 2. Şekil bakımından: tümlene birleşik, karmaşık birleşik).

Tahir Nejat Gencan: 1.Yalınç tümce, 2. Bağımsız önermelerden birleşmiş tümce, 3. Bileşik tümce (Temel önerme, yan önerme, girişik tümce, ara önerme.)

Muharrem Ergin: Basit cümle, birleşik cümle (Şartlı birleşik, ki’li birleşik, iç içe birleşik).

Haydar Ediskun: Basit, bileşik.

Vecihe Hatiboğlu: Yalın, birleşik, ara tümce, girişik, sıralı, devrik, kesik.

Mazhar Kükey: 1.Yalın. 2. Bileşik (Girişik-bileşik, şartlı bileşik, “ki” bağlaçlı bileşik, eksilteli, iç içe bileşik.) 3. Bağımsız bileşik (Sıralı, bağlı).

Hikmet Dizdaroğlu: Yalın, bileşik (Girişik, kaynaşık, koşul, ilgi, katmerli)

N. Atabay-S. Özel-A. Çam: Yapı bakımından: 1. Yargı sayısına göre: Yalın, bileşik, aratümce, sıralı, girişik. 2. öğelerin dizilişine göre: Kurallı, devrik, kesik.

Rasim Şimşek: Yalın, bileşik (girişik, kaynaşık, koşullu), sıralı, ilgi, kesik, ara tümce.

Leyla Karahan kitabının ilk altı baskısında yapı bakımından cümle türleriyle ilgili olarak şu tasnifi kullanmıştır: Basit, birleşik (şartlı birleşik, iç içe birleşik), sıralı, bağlı (akt. Kerimoğlu, 2007: s. 99).

Örneğin içerisinde bir eylemsi bulunan cümleyi; Banguoğlu (karmaşık birleşik), T. N. Gencan, (bileşik tümce), H. Ediskun, (girişik tümce), H. Dizdaroğlu, (girişik tümce), V. Hatipoğlu, (girişik-birleşik), K. Bilgegil, (girişik-bileşik), R. Şimşek (girişik tümce), M. Kükey (girişik-bileşik), N. Atabay-S. Özel-A. Çam (girişik tümce), S. Sağlam (girişik tümce), Y. Yörük (girişik cümle), A. Beserek, (birleşik cümle), S. Güneş (fiilimsilerle bağlananlar) şeklinde ele almaktadır. M. Ergin, L. Karahan, İ. Cemiloğlu, M. Karaörs, S. Eker, R. Erkul, E. Yaman, A. Mehmedoğlu gibi araştırmacılar isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiillerin yardımcı cümle kuramayacakları görüşündedirler, bu nedenle yapısında bu birimleri bulunduran cümleleri basit cümle içerisinde incelerler (akt. Kerimoğlu, 2007: s. 101). Alan araştırmacılarının dahi üzerinde görüş birliğine varamadığı bir konunun 8. sınıf öğrencileri tarafından eksiksiz bir şekilde öğrenilmesinin oldukça zor olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de, özellikle 2005 ve 2006 yıllarında yaşanan müfredat değişiklikleriyle ana dili eğitimi farklı bir şekilde ele alınmaya başlanmış, dil bilgisi öğretiminin ağırlığı azaltılarak beceri ağırlıklı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Ancak dil bilgisi öğretiminin ağırlığının azaltılması bu alanın ihmal edilmesi anlamına gelmemektedir. Bu değişimle dil bilgisi eğitimi özelinde amaç, dil becerilerin gelişimine katkı sağlayabilecek bir dil bilgisi eğitimi ve öğrenimi gerçekleştirmek; Türkçe Dersi Öğretim Programı [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018: s.3] genelinde ise bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmektir.

Söz konusu amaçlara ulaşmak üzere eğitim ve öğretimde kullanılacak birçok öğretim model, yöntem veya tekniği bulunmaktadır. Çoklu zekâ, yapılandırıcılık, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, beyin temelli öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kuantum öğrenme vb. Bu yöntemlerden biri de basamaklı öğretim programıdır (BÖP).

BÖP, Amerikalı eğitim psikoloğu Kathie F. Nunley tarafından geliştirilmiştir. BÖP öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, farklı zekâ türlerine ve farklı becerilere sahip olmalarından ötürü farklı öğretim yöntem veya teknikleriyle öğrenebileceği görüşüne dayanmaktadır. Aksi hâlde öğrencilerdeki farklılıkları görmezden gelerek tek boyutlu bir öğretim anlayışını benimsemek, öğrenme ortamına giren birçok öğrencinin göz ardı edilmesine sebep olacaktır (Başbay, 2015: s. 253).

BÖP’te amaç, öğrencilerin kendi hızlarına ve öğrenme stillerine göre öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için Nunley (2003b), süreç içerisinde beyin üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarından ve özellikle Bloom taksonomisinden de faydalanarak tercih hakkı, sorumluluk ve artarak devam eden düşünme biçimi olmak üzere üç temel üzerine inşa ettiği BÖP’ü geliştirmiştir.

BÖP C, B ve A olmak üzere üç basamaktan meydana gelmektedir ve C basamağı programın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Temel bilgiler ve ezbere dayalı öğrenmeler bu basamakta gerçekleşmektedir. Bloom taksonomisinde bilgi ve kavrama basamaklarına tekabül etmektedir. B basamağı, C basamağına göre biraz daha karmaşık etkinlikler içermektedir. Bu basamakta öğrencilerden C basamağında elde ettikleri bilgileri bilinçli bir şekilde kullanmaları ve yeni beceriler işe koşmaları beklenmektedir. Bloom taksonomisinde uygulama ve analiz basamaklarına denk gelmektedir. A basamağı ise en

karmaşık etkinliklerin gerçekleştiği aşamadır. Burada öğrencilerden C ve B basamaklarında edindikleri bilgi ve tecrübelerden yola çıkarak ortaya yeni bir ürün koymaları; eleştirel düşünerek çalışmalarını etik, değer ve özgün fikir açısından değerlendirmeleri beklenmektedir. Bloom taksonomisinde sentez ve değerlendirme basamaklarına denk gelmektedir (Nunley, 2003a: s. 29). Görüldüğü üzere basamaklı öğretim, uygulanması zahmetli ve zaman alıcı olmasına rağmen çıktıları günümüz eğitim-öğretim anlayışı ile önemli ölçüde örtüşen bir öğretim modelidir. Yeterince iyi bir hazırlık yapıldığında, hedef davranışlara ulaşmada önemli faydalar sağlamaktadır.

BÖP'te öğretim süreci kabaca şöyle gerçekleşir: Süreç başlamadan önce öğretmen dersi planlar. Dersi planlarken öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi gereken görevlerin, zorluk derecesine ve kapsamına göre hangi basamağa denk geldiğini belirler ve bu görevleri ona göre puanlandırır. Basit görevler düşük puanlandırılır, zor görevler ise daha yüksek puanlandırılır. Bu şekilde belirlenen ve puanlanan görevler bir kâğıda yazılır. Derse başlamadan önce her öğrenciye bu kâğıttan verilir. Böylece öğrenciler süreç içerisinde ve sonunda konu/ünite ile ilgili ulaşmaları gereken hedef davranışları ve kazanacakları puanları önceden öğrenmiş olur. Öğrencilere bu görevlerin basitten karmaşığa-kolaydan zora doğru ilerleyen görevler olduğu; ilgi, yetenek ve kapasitelerine göre istedikleri görevi seçerek çalışmaya başlayabilecekleri, öğretmenin ise bu süreçte kendilerine rehber olacağı söylenir. Herkesin kendi öğrenmesinden sorumlu olacağı, süreç sonunda bir de neyi ne kadar öğrendiklerini sözel olarak savunmaları gerekeceği ifade edilir. Böylece öğrencilerin istedikleri görevleri seçerek aşamalı bir şekilde görevleri gerçekleştirmeleri sağlanır (Başbay, 2015: s. 254-255).

BÖP ile ilgili üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise değerlendirme aşamasıdır. BÖP'te hem öğrenciler hem öğretmenler değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğrenciler süreç başında kendilerine verilen kâğıtlara bakarak kendilerini değerlendirebilirler. Öğretmenler de süreç başında hazırladıkları dereceli puanlama anahtarlarından, öğrencilerin hazırladıkları gelişim dosyalarından (portfolyo) vb. yola çıkarak öğrencilerini değerlendirebilirler. Ancak değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır ve bu noktalara dikkat edilmediği takdirde BÖP amacına ulaşmayabilir. Nunley'e (2003b: s. 34) göre öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerinden çok ne kadar öğrendikleri önemlidir. Dolayısı ile öğrenciler değerlendirilirken hangi şekilde öğrendikleri değil, öğrenme çıktıları değerlendirilmelidir. Değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken diğer nokta ise sözlü savunmadır. Çünkü sözel savunma öğrencileri çekindikleri birçok durumdan kurtarmakta ve öğretmenlere, öğrencilerine neyin doğru olup olmadığını gösterme şansı tanımaktadır (Nunley, 2003b: s. 36).

Her öğretim yönteminin olduğu gibi basamaklı öğretim programının da bazı sınırlılıkları ve faydaları bulunmaktadır. Programın en önemli sınırlılığı ile ilgili olarak ekonomik olmaması söylenebilir. Çünkü ders planlanırken her öğrencinin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyinin bilinmesi ve etkinliklerin/görevlerin ona göre tasarlanması, gerekmektedir. Aynı durum öğretim süreci ve değerlendirme aşaması için de geçerlidir. Özellikle sözel savunma sırasında her öğrencinin bireysel olarak dinlenmesi gerekliliği programın ekonomikliğini kısıtlamaktadır. BÖP'ün faydalarına gelince, en önemli faydasının bireysellik olduğu söylenebilir. Çünkü programda her öğrenciye kendi hızında ve kendi öğrenme stiline göre öğrenme olanağı sağlanmaktadır. Bu durumun doğal bir

sonucu olarak değerlendirme de bireysel yapılmaktadır. Ayrıca basamaklı öğretim programı, öğrencilerin yapacakları görevleri seçme hakkına sahip olmalarından ötürü öğretim yöntemi ile ilgili edebilecekleri şikâyetleri en aza indirmektedir. Programın diğer bir faydası ise farklı etkinlikler/görevler ve değerlendirme yöntemleri sunarak dersi daha eğlenceli hâle getirmesidir. Bu sayılanlar sayesinde programın öğrencilerin güdülenmelerini ve ilgilerini artırarak eğitim ve öğretimin önemli iki ön koşulunu sağladığı söylenebilir. Ayrıca basamaklı öğretim programının uygulandığı sınıflarda anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilerde analiz, sentez, değerlendirme becerilerinin geliştiği, genel davranış problemlerinin azaldığı ve daha çok öğrencinin başarılı olduğu da söylenebilir (Nunley, 1998c'den akt. Öner, 2012: 34).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada amacı, basamaklı öğretim programının 8. sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunu öğrenebilme düzeylerine etkisini ve ilgili programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bir öğretim yöntemi olarak sahip olduğu tek sınırlılığa karşın birçok faydası bulunan BÖP'ün ana dili eğitiminde kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunması, ana dili eğitimindeki temel hedeflere ulaştıracağı düşüncesi bu çalışmanın önemini arttıran unsurlardır.

### **Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Bu çalışmada BÖP'ün 8.sınıf cümle türleri konusunun öğretimindeki etkisi amaçlanmıştır. Belirtilen amaca ulaşmak için araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

BÖP'ün 8.sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisi ne düzeydedir?

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. 8.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde cümle türleri konusunda başarı durumları ne düzeydedir?
2. Deney grubunun ön test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. 8. sınıf öğrencilerin uygulama sonrasında cümle türleri konusundaki başarı durumları ne düzeydedir?
6. Deney grubunun son test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunun son test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

11. Uygulama öncesinde ve sonrasında 8. sınıf öğrencilerinin her bir cümle türünü kullanım oranı nedir?

12. 8. Uygulama öncesi ve sonrasında, 8. sınıf öğrencileri cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin hangi basamağındaki sorulara cevap verebilmektedir.

13. Deney grubundaki öğrencilerin BÖP ile ilgili görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

BÖP'ün 8.sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisinin ve öğrencilerin bu BÖP hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem; karma yöntem tasarımları içinden ise sıralı-açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelik nicel verilerden olup nitel veriler ise nicel veriyi desteklemek için toplanıp analiz edilir. Verilerin analizi birbiri ile ilişkilidir ve daha çok sonuç ve tartışma (yorumlama) bölümlerinde bir araya getirilir (Creswell, 2003).

## Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm 8. sınıf öğrencileri oluşturmakta iken, örneklemini ise 2018/2019 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı bir merkez ortaokulundaki 8. sınıflar içerisinde (8/A, 8/B, 8/C ve 8/D) basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 8/D ve 8/C şubelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol şubeleri belirlenirken de basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve buna göre 8/D şubesi deney grubu, 8/C şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın nitel verilerinin toplandığı grup olan 8/D şubesi aynı zamanda araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ait demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

### Örnekleme Ait Demografik Bulgular

GRUP	DENEY	N	CİNSİYET	
			Kız	Erkek
		N	12	11
		%	52,2%	47,8%
		<b>Toplam</b>	26,1%	23,9%
	<b>KONTROL</b>	N	7	16
		%	30,4%	69,6%
		<b>Toplam</b>	15,2%	34,8%
<b>TOPLAM</b>		N	19	27
		%	41,3%	58,7%
		<b>Toplam</b>	41,3%	58,7%

Tablo 1'e göre deney grubunun 12'si (% 52,2) kız, 11'i (%47,8) erkektir. Kontrol grubunun ise 7'si (%30,4) kız, 16'sı (%69, 96) erkektir. Bütün örneklemin ise 19'u (%41,3) kız, 27'si (58,7) erkektir.

## Uygulama Süreci

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı bir merkez ortaokulunda 6 hafta boyunca, haftada 2 saat olmak üzere toplamda 12 saatte gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ilgili alan yazın incelemesi sonu elde edilen verilerden hareketle cümle türlerinin öğretimine yönelik 6 haftalık bir

basamaklı öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde, 6 hafta içinde gerçekleştirilmesi gereken görevlerin yazılı olduğu kâğıtlar deney grubundaki her bir öğrenciye dağıtılmıştır. Bu kâğıtlarda yazı olan görevlerin BÖP’te olması gerektiği gibi basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken görevler olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, hem süreç hem de basamaklı öğretim programı hakkında bilgilendirilmiş ve her öğrencinin süreç hakkında yeterli bilgi sahibi olduğu tespit edildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Süreç içerisinde öğrencilere yararlanabilecekleri kaynaklar (konu anlatımlı kitaplar ve çevrimiçi bazı siteler) ifade edilmiştir ki bu durum kontrol grubu için de geçerlidir. Öğrenciler görevleri yapabilmek için kendileri çabalamış, her haftada iki gün (pazartesi ve çarşamba) öğrencilerin ne kadar aşama kaydettiği ölçülmüştür. İlgili görevleri gerçekleştiren öğrencilerin bir sonraki basamağa geçmeleri istenmiş, gerçekleştiremeyen öğrencilerin ise gerçekleştirdikten sonra bir sonraki aşamaya geçmeleri sağlanmıştır. Süreç sonunda her bir öğrenci ilgi ve kapasitesine göre konuyla ilgili bir ürün (afiş, broşür, sunum, hikâye, şiir vb.) tasarlamış ve tasarladığı bu ürünle beraber öğrenmelerini sözel olarak savunmuştur.

Kontrol grubunda ise konu öğrencilere öğretmen (aynı öğretmen) tarafından anlatılmış, MEB tarafından gönderilen çalışma kitaplarındaki etkinlikler çözülmüştür. Ayrıca cümle türleri konusu için öğretmen tarafından belirlenmiş kaynaklar ve EBA’da (Eğitim Bilişim Ağı) yer alan biçimlendirici değerlendirmeye yönelik testler ve alıştırmalar uygulanmıştır.

Çalışma için hazırlanan ders programı ve testlerin içeriği ise MEB tarafından gönderilen ders kitabının içeriği esas alınarak hazırlanmıştır. Buna göre cümle türleri konusunda şu içerikler işlenmiştir:

1. Yüklem Türüne Göre: a) İsim Cümlesi, b) Fiil Cümlesi
2. Yüklem Yeri Göre: a) Kurallı, b) Devrik, C) Eksiltili
3. Anlamına Göre: a) Olumlu, b) Olumsuz, c) Soru, d) Ünlem
4. Yapısına Göre: a) Basit, b) Birleşik, c) Sıralı, d) Bağlacı Olan Cümle (Bağlı)

Birleşik cümle; içinde fiilimsi olan cümle (girişik-birleşik), iç içe birleşik, Ki’li birleşik ve şartlı birleşik olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Sıralı cümle ise bağımlı sıralı ve bağımsız sıralı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmanın verilerini sağlıklı bir şekilde elde edebilmek ve BÖP’ün hangi bilişsel alana yönelik katkı sağladığını ölçebilmek adına bu çalışmaya özel bir ön test ve bir son test hazırlanmıştır. Testler hazırlanırken Bloom Taksonomisi’nin bilgi, kavrama, analiz, sentez basamaklarına yönelik soruları içeren testler olmasına dikkat edilmiştir. Değerlendirme basamağı öğrencilerin yaşı ve sınav süresi (40dk) düşünülerek testlere dahil edilmemiştir. Hazırlanan taslak testler 3 Türkçe öğretmeni, 3 alan uzmanı ve 3 ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların ve öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda testlere son şekilleri verilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında testlerin güvenilirlik analizleri de yapılmıştır. Ön test ve son testin güvenilirliğine ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Ön Test ve Son Teste Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Test	Cronbach's Alpha
Ön test	.894
Son test	.896

Tablo 2'ye bakıldığında ön testin güvenirlik kat sayısının ,894 olduğu, son testin ise ,896 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre her iki testin de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Akgül ve Çevik, 2003: s. 435-436).

Güvenirliği bu şekilde belirlenen ön test ve son testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmış ve ardından çalışmanın alt problemlerini çözmek için frekans, başarı ortalamaları, ilişkili örneklem t testi, ilişkisiz örneklem t testi gibi istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı çıkan t testi sonuçlarının yorumlanabilmesi için etki büyüklüğü değerlerine bakılmıştır. Bunun için farklı standart sapma değerleri çıktığından eta kare ( $\eta^2$ ) değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek için araştırmacılar tarafından 6 maddelik bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Bu görüşme formundan elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve örneklendirilmiştir. Her bir soru için katılımcıların (öğrencilerin) verdiği cevapların ekran görüntüsü alınmış ve ilgili tablonun altına yerleştirilmiştir. Bu örnek cevapların hangi öğrencilere ait olduğunu göstermek için ilgili cevabın başına K (Katılımcı) harfi ile beraber o öğrencinin sıra numarası verilmiştir.

## **BULGULAR**

Çalışmanın 1. alt problemine yönelik yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı durumları, ön testten elde ettikleri ortalamalara göre belirlenmiştir. Yapılan analizlerin sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.



Tablo 3.

*Örneklemin Uygulama Öncesi Başarı Durumları*

Öğrenci Sırası	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1	57	28
2	11	51
3	44	40
4	61	33
5	57	43
6	52	24
7	38	11
8	11	6
9	26	33
10	34	73
11	42	56
12	18	4
13	38	11
14	3	44
15	51	26
16	33	35
17	15	14
18	59	80
19	14	60
20	34	39
21	2	38
22	7	15
23	2	7
<b>Ortalama</b>	<b>30.83</b>	<b>33.52</b>

Tablo 3'e bakıldığında uygulama öncesinde deney grubunun başarı puanlarının 2 ile 59 arasında değiştiği, ortalamasının ise 30.83 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda puanlar 4 ile 80 arasında değişmekte, ortalama ise 33.52'dir.

Tablo 4.

*Deney Grubunun Ön Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Kız</b>	12	44.17	14.714	21	4.616	.00
<b>Erkek</b>	11	16.27	14.213			

p<.05

Tablo 4'e göre deney grubunun ön test puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [t(21)=4.616, p<.05]. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin erkeklere göre ön testte daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 5.

*Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Kız</b>	7	41.71	11.485	21	1.249	.226
<b>Erkek</b>	16	29.94	23.33			

p<.05

Tablo 5'e bakıldığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yaklaşık 12 puan daha yüksektir; ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [ $t(21)=1.249$ ,  $p>.05$ ].

Uygulama öncesinde son olarak deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadıklarını tespit edebilmek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları						
Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Deney</b>	23	30.83	20.076	44	.444	.659
<b>Kontrol</b>	23	33.52	21.077			

p<.05

Tablo 6'ya bakıldığında kontrol grubunun ön testten aldığı puan ortalamasının deney grubununkinden yaklaşık 3 puan daha yüksek olduğu, ancak aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t(44)=-.444$ ,  $p>.05$ ]. Bu sonuçlara bakarak çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğine karar verilmiştir.

Tablo 7.

Örneklemenin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Karşılaştırmalı Başarı Durumları				
Öğrenci Sırası	Deney Grubu Ön Test	Deney Grubu Son Test	Kontrol Grubu Ön Test	Kontrol Grubu Ön Test
1	57	75	28	51
2	11	23	51	42
3	44	100	40	50
4	61	90	33	37
5	57	89	43	47
6	52	77	24	32
7	38	65	11	24
8	11	48	6	3
9	26	38	33	56
10	34	61	73	74
11	42	60	56	64
12	18	16	4	10
13	38	84	11	43
14	3	14	44	60
15	51	75	26	26
16	33	61	35	26
17	15	29	14	37
18	59	85	80	80
19	14	16	60	84
20	34	66	39	66
21	2	11	38	53
22	7	18	15	22
23	2	32	7	10
<b>Ortalama</b>	30.83	53.60	33.52	43.34

Tablo 7'ye göre deney grubunun son test puanları 11 ile 100 puan arasında, kontrol grubunun ise 3 ile 84 arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, deney grubunun ortalamayı yaklaşık 23 puanlık bir artışla 53.60'a; kontrol grubunun ise yaklaşık 10 puanlık bir artışla 43.34'e yükselttiği görülmektedir.

Tablo 8.

*Deney Grubunun Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	12	71.25	23.757	21	3.954	.001
Erkek	11	34.36	20.694			

p<.05

Tablo 8'e göre, uygulama sonrası deney grubunun puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir [ $t_{(21)}=3.954$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre cümle türleri konusunda deney grubundaki kızların, erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 9.

*Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Ön	23	30.83	20.076	22	8.049	.00	0.74
Son		53.61	28.841				

p<.05

Tablo 9'a göre deney grubu uygulama sonrasında başarı ortalamasını yaklaşık 23 puan arttırmıştır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır [ $t_{(22)}=-8.049$ ,  $p<.05$ ]. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise ,74 olduğu görülmektedir. Buna göre BÖP'ün cümle türleri konusunun öğretiminde orta derecede bir katkısının olduğu söylenebilir.

Tablo 10.

*Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	7	49.57	19.932	21	.878	.390
Erkek	16	40.63	23.443			

p<.05

Tablo 10'a bakıldığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin son test puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yaklaşık 9 puan daha yüksektir, ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [ $t_{(21)}=.878$ ,  $p>.05$ ].

Tablo 11.

*Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Ön	23	33.52	21.077	22	4.125	.00	0.43
Son		43.35	22.378				

p<.05

Tablo 11' göre kontrol grubunun son test puan ortalaması yaklaşık 10 puan artmıştır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır [ $t_{(22)}=-4,125$   $p<.05$ ]. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise ,43 olduğu görülmektedir. Buna göre MEB'deki mevcut uygulamaların da cümle türleri konusunun öğretimine istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olduğu ve bu katkının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 12.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	23	53.61	28.841	44	1.348	.185
Kontrol	23	43.35	22.375			

p<.05

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında yaklaşık 10 puanlık bir fark bulunmakta, ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [ $t_{(44)}=1.348$  p<.05]. Buna göre, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, cümle türleri konusunun BÖP ile işlenmesinin MEB'deki mevcut uygulamalara göre daha başarılı sonuçlar sağladığı söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında sentez basamağına karşılık gelen son soruda öğrencilerden bütün cümle türlerini içeren özgün bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları cümle türlerine ait kullanım oranları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 13.

*Her Bir Cümle Türüne Ait Başarı Oranları*

Cümle Türü	f	Deney ÖnTest	f	Kontrol Ön Test	f	Deney Son Test	f	Kontrol Son Test
Fiil	6	26.1	9	39.1	22	95.7	6	26.1
İsim	4	17.4	7	30.4	21	91.3	3	13.0
Kurallı	6	26.1	7	30.4	23	100	6	26.1
Devrik	2	8.7	3	13.0	11	47.8	2	8.7
Eksilteli	3	13.0	1	4.3	9	39.1	1	4.3
Olumlu	6	26.1	9	39.1	23	100	6	26.1
Olumsuz	3	13.0	7	30.4	15	65.2	0	0
Soru	1	4.3	5	21.7	9	39.1	2	8.7
Ünlem	0	0	2	8.7	14	60.9	3	13.0
Basit	3	13.0	9	39.1	22	95.7	5	21.7
Girişik Birleşik	5	21.7	7	30.4	20	87.0	5	21.7
İç İçe Birleşik	1	4.3	5	21.7	14	60.9	5	21.7
Şartlı Birleşik	0	0	2	8.7	2	8.7	0	0
Ki'li Birleşik	0	0	0	0	10	43.5	1	4.3
Sıralı Bağımlı	1	4.3	1	4.3	13	56.5	0	0
Sıralı Bağımsız	1	4.3	1	4.3	10	43.5	2	8.7
Bağlı	2	8.7	5	21.7	18	78.3	2	8.7

Tablo 13'e göre deney grubundaki öğrencilerin ön testte yazdıkları metinlerdeki cümle türlerinin kullanım oranları en azdan en yükseğe doğru sırasıyla şu şekildedir: Ünlem, şartlı birleşik, ki'li birleşik %0 (f:0); soru, iç içe birleşik, sıralı-bağımlı, sıralı bağımsız %4,3 (f:1); devrik, bağlı %8,7 (f:2); eksilteli, olumsuz ve basit %13,0 (f:3); isim % 17,4 (f:4); girişik birleşik % 21,7 (f:5); fiil, kurallı ve olumlu %26,1 (f:6). Kontrol grubunda ise ki'li birleşik %0 (f:0); eksilteli, sıralı-bağımlı, sıralı bağımsız %4,3 (f:1); ünlem, şartlı birleşik %8,7 (f:2); devrik %13 (f:3); soru, iç içe birleşik ve bağlı %21,7

(f:5); isim, kurallı, olumsuz ve girişik birleşik %30,4 (f:7); fiil, olumlu ve basit %39,1 (f:9)'dir.

Deney grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları metinlerdeki cümle türlerinin kullanım oranları en azdan en yükseğe doğru sırasıyla şu şekildedir: Şartlı birleşik %8,7 (f:2); eksiltili, soru %39,1 (f:9); ki'li birleşik, sıralı bağımsız % 43,5 (f:10); devrik %47,8 (f:11); sıralı bağımlı %56,5 (13); ünlem ve iç içe birleşik %60,9 (f:14); olumsuz %65,2 (f:15); bağlı %78,3 (f:18); girişik birleşik % 87 (f:20); isim % 91,3 (f:21); fiil ve basit %95,7 (f:22), kurallı ve olumlu %100 (f:23)'dür. Kontrol grubunda ise olumsuz, şartlı birleşik ve sıralı bağımlı %0 (f:0); eksiltili ve ki'li birleşik %4,3 (f:1); devrik, soru, sıralı-bağımsız ve bağlı %8,7 (f:2); isim ve ünlem %13,0 (f:3); basit, girişik birleşik, iç içe birleşik % 21,7 (f:5); fiil, kurallı ve olumlu %26,1 (f:6)'dir.

“8.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında, cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'ne göre başarı durumları nedir?” sorusuna yanıt aramak için her iki grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında hem ilişkisiz örneklem t testi, hem de ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 14.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bloom Taksonomisine Göre Ön Testten Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları*

Basamak	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Bilgi	Deney	46	.78	.42	44	.766	.44
	Kontrol		.87	.34			
Kavrama	Deney	46	.50	.22	44	.652	.51
	Kontrol		.46	.22			
Uygulama	Deney	46	1.19	.71	44	.069	.94
	Kontrol		1.21	.71			
Analiz	Deney	46	2.00	1.73	44	.253	.80
	Kontrol		2.13	1.75			
Sentez	Deney	46	1.91	3.37	44	1.471	.14
	Kontrol		3.65	4.55			

p<.05

Tablo 14'e göre deney ve kontrol gruplarının Bloom Taksonomisi'ne göre ön testten aldıkları puanların ortalamaları kısmen farklılıklar gösterse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir [ $t_{(44)} = .766, .652, -.069, -.253, -.202, p > .05$ ]. Bu bulgu, bu alt problem için çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğini gösteren önemli bir kanıt olarak görülebilir.

Tablo 15.

*Deney Grubunun Bloom Taksonomisi'ne Göre Ön Test ve Son Testten Aldığı Puan Ortalamaları Arasında İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Basamak	Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Bilgi	Ön Test	23	.780	.42	22	1.00	.32	
	Son Test		.650	.48				
Kavrama	Ön Test	23	.500	.22	22	1.42	.16	
	Son Test		.570	.20				
Uygulama	Ön Test	23	1.19	.71	22	2.25	.00	0.18
	Son Test		2.59	1.8				
Analiz	Ön Test	23	2.00	1.7	22	5.21	.03	0.55
	Son Test		2.55	2.2				
Sentez	Ön Test	23	1.91	3.3	22	11.38	.00	0.85
	Son Test		11.13	2.5		5.21		

p<.05

Tablo 15'e göre deney grubunun son testten aldığı puan ortalamaları sadece *bilgi* basamağında azalmış; *kavrama*, *uygulama analiz* ve *sentez* basamaklarında ise artmıştır. Bu artışlar *uygulama*, *analiz* ve *sentez* basamaklarında istatistiksel olarak anlamlıdır. Etki değerlerine bakıldığında üç basamak için de orta düzeyde bir etki değeri tespit edilmiştir. Buna göre BÖP'ün 8.sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin *kavrama*, *uygulama analiz* ve *sentez* basamakları için daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağladığı söylenebilir.

Tablo 16.

*Kontrol Grubunun Bloom Taksonomisi'ne Göre Ön Test ve Son Testten Aldığı Puan Ortalamaları Arasında İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Basamak	Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Bilgi	Ön Test	23	.87	.34	22	2.02	.056	
	Son Test		.61	.49				
Kavrama	Ön Test	23	.46	.22	22	1.44	.162	
	Son Test		.54	.24				
Uygulama	Ön Test	23	1.21	.71	22	8.84	.00	0.78
	Son Test		2.77	1.34				
Analiz	Ön Test	23	2.13	1.75	22	1.06	.299	
	Son Test		1.86	1.48				
Sentez	Ön Test	23	3.65	4.55	22	1.65	.112	
	Son Test		2.13	3.92				

P<.05

Tablo 16'ya göre kontrol grubunun son testten aldığı puan ortalamaları sadece *kavrama* ve *uygulama* basamaklarında artmış; *bilgi*, *analiz* ve *sentez* basamaklarında ise azalmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre ise sadece *uygulama* basamağı için anlamlı bir artış görülmektedir. Etki değerine bakıldığında ise orta düzeyde bir etki değeri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre MEB'deki etkinlik temelli ders işleme yönteminin 8.sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin *kavrama* ve özellikle *uygulama* basamağı için daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağladığı; *bilgi*, *analiz* ve *sentez* basamakları üzerinde ise olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 17.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bloom Taksonomisine Göre Son Testten Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Basamak	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Bilgi	Deney	23	.65	.45	44	.299	.76	
	Kontrol		.61	.49				
Kavrama	Deney	23	.570	.20	44	.390	.69	
	Kontrol		.543	.24				
Uygulama	Deney	23	2.59	1.83	44	-.376	.70	
	Kontrol		2.77	1.34				
Analiz	Deney	23	2.55	2.22	44	1.226	.22	
	Kontrol		1.86	1.48				
Sentez	Deney	23	11.13	2.59	44	9.172	.00	0.65
	Kontrol		2.13	3.92				

**P<.05**

Tablo 17'ye göre uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez* basamaklarından aldıkları puan ortalamaları kontrol grubunun puan ortalamalarından yüksektir. Basamak yükseldikçe deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki fark da artmaktadır ancak aradaki fark yalnızca sentez basamağında istatistiksel olarak anlamlıdır [ $t_{(44)}=9.172$ ,  $p<.05$ ]. Etki değerine bakıldığında orta düzeyde bir değer görülmektedir. Bu bulgulara göre BÖP'ün 8.sınıf öğrencilerinin, cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin her basamağı için daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağladığı, en önemli katkıyı ise sentez basamağında gerçekleştirdiği söylenebilir.

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 18.

*Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 1. Soruya Verdiği Cevaplar*

Soru	Evet	Hayır
1. Basamaklı Öğretim Programını (BÖP) faydalı buldunuz mu?	23	0

Tablo 18'e göre deney grubundaki öğrencilerin hepsi basamaklı öğretimi faydalı bulmaktadır. Aşağıda bazı öğrencilerin birinci soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

1. Basamaklı Öğretim Programını (BÖP) faydalı buldunuz mu?
- K1. Evet faydalı buldum. Özellikle sınava girecek olan sınıfların bu yöntemi kullanması sonuçları daha verimli hale getirecektir.
- K2. Evet, faydalı buldum.
- K3. EVET

Tablo 19.

*Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 2. Soruya Verdiği Cevaplar*

Soru		
2. BÖP'ü hangi açılardan faydalı buldunuz?	Aktif Öğrenme	9
	Daha İyi, Kalıcı ve Ayrıntılı Öğrenme	6
	Eğlenceli Olma	5
	Basamaklı (Aşamalı) Olma	3
	Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa	3
	Bilgi Alışverişi ve Yardımlaşma	2
	Öğretimde Çeşitlilik	2
Kendini Geliştirme	2	

Tablo 19'a göre deney grubundaki öğrenciler BÖP'ü daha iyi, kalıcı ve ayrıntılı öğrenmeyi sağlama (f:6), basamaklı olma (f:3), kolaydan zora, basitten karmaşığa olma (f:3), eğlenceli olma (f:5), bilgi alışverişi ve yardımlaşmayı (f:2), öğretimde çeşitliliği (f:2) ve kendini geliştirmeye sağlama (f:2) açılarından faydalı bulmaktadır. Aşağıda bazı öğrencilerin ikinci soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

- K5. →Zenginlik açısından  
→ Bilgi alışverişi açısından  
→ yardımlaşma açısından  
→ kısacası, her açıdan.
- K6. Kendim ne yaparak daha iyi bir konuyu anlayabilirim onu buldum
- K11. →Zenginlik açısından  
→ Bilgi alışverişi açısından  
→ yardımlaşma açısından  
→ kısacası, her açıdan.



Tablo 20.

*Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 3. Soruya Verdiği Cevaplar*

Soru	Evet	Hayır
3. BÖP'ün başka sınıflarda da kullanılmasını tavsiye eder misiniz?	21	2

Tablo 20'ye bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmının (f:21) BÖP'ü başka sınıflara tavsiye ettiği görülmektedir. Tavsiye etmeyenlerin sayısı (f:2) etmeyenlere oranla oldukça azdır. Aşağıda bazı öğrencilerin üçüncü soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

- K15. BÖP'ü başka sınıflarda kullanılmasını tavsiye ederim.
- Ö20. Tavsiye ederim.
- Ö3. Hayır tavsiye etmem, çünkü bizim bu uygulamayla başarımız yükseldi. Diğer sınıflarda kullanırsa onların da başarısı yükselir. 8. sınıfta sadece kendi başımızla yükseltmemiz gerekir. Diğer sınıftakilerin başarısı bizi ilgilendirmez.
- K16. Hayır o zaman benim bir adım önsüne geçecek kişiler olabilir.

Tablo 21.

*Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 4. Soruya Verdiği Cevaplar*

Soru	Evet	Hayır
4. Sızce başka konuların anlatımında da BÖP kullanılmalı mıdır? Bunlar hangi konulardır?	22	1
<b>Tavsiye Edilen Konular</b>		
Anlatım Bozukluğu		9
Tüm Konular		5
Fiilimsiler		4
Noktalama İşaretleri		2
Yazım Kuralları		2
Cümlede Anlam		1
Cümlenin Öğeleri		1

Tablo 21'e göre deney grubundaki öğrenciler BÖP'ü sırasıyla anlatım bozukluğu (f:9), tüm konular (f:5), fiilimsiler (f:4), noktalama işaretleri (f:2), yazım kuralları (f:2), cümlede anlam (f:1), cümlenin öğeleri (f:1) konularının öğretiminde de kullanılmasını düşünmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin dördüncü soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

- K4. Evet, Anlatım bozuklukları, noktalama işaretleri olabilir ve yazım kuralları
- K10. Kullanmalıyız. Bu konular  
→ Gömlelerin öğeleri  
→ Fiilde çatı  
→ Cümlede Anlam  
→ Anlatım Bozuklukları
- K18. Evet, Anlatım bozuklukları noktalama işaretleri olabilir ve yazım kuralları

Tablo 22.

*Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 5. Soruya Verdiği Cevaplar*

Soru	Evet	Hayır
5. Sizce başka derslerde de BÖP kullanılmalı mıdır? Bunlar hangi derslerdir?	22	1
	İnkılap Tarihi	11
	İngilizce	5
	Matematik	5
	Fen	3
	Tüm Dersler	1

Tablo 22'ye göre deney grubundaki öğrenciler BÖP'ün İnkılap Tarihi (f:11), İngilizce (f:5), Matematik (f:5), Fen Bilimleri (f:3), tüm dersler (f:1) derslerinde kullanımını önermektedir.

- K6. İnkılap → Atatürk ilkeleri ve çağdaşlaşan Türkiye  
Matematik → Koordinat Sistemi, Eşlik ve Benzerlik  
Fen bilimleri → DNA, Periyodik sistem, Madde ve Enerji

- K11. İnkılap } Bunlarda çok erken istediği için kendin araştırıp yap-  
İngilizce } ması çok iyi

- K19. Evet  
Matematik, İngilizce, Fen

Tablo 23.

*Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 6. Soruya Verdiği Cevaplar*

Soru	Evet	Hayır
6. BÖP'ün uygulanma şekli ile ilgili başka önerileriniz var mı? Varsa benimle paylaşır mısınız?	1	22
	<b>Öğrencinin Önerileri</b> Çevrimiçi uygulama	1

Tablo 23'e göre deney grubundaki öğrencilerden sadece 1'i BÖP'ün uygulanma şekli ile ilgili önerilerde bulunmuş, geri kalan 22'si ise herhangi bir öneride bulunmamıştır. Bu tek öğrencinin önerisi ise aşağıda yer almaktadır:

K7.

Var bununla ilgili ploy störde bi uygulama olabilir. Yaptığı konuyu yazıp. ilerledikçe orada işaret bırakıp bitişini gösterenek onla ilgili sorularda sorabilir. Bu sorularda araştırmacı olursa daha çok bilgi alırız diye düşünüyorum.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

BÖP'ün 8. sınıf, cümle türleri konusunun öğretimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

8. sınıf, cümle türleri konusunun öğretiminde hem BÖP hem de MEB'deki etkinlik temelli öğretim olumlu bir etkiye sahiptir; ancak BÖP'ün bu konudaki olumlu etkisi daha fazladır. Bu sonuç ilgili alan yazındaki birçok araştırma (Aydoğuş, 2009; Başbay, 2006; Biçer, 2012; Caughie, 2015; Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil, 2006; Durusoy, 2012; Gün, 2012; Koç, 2013; LaSovage, 2006; Maurer, 2009; Öner, 2012; Yıldırım, 2016 Yılmaz, 2010) ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim ve öğretimin her konusunda olduğu gibi dil bilgisi konularının da kalıcı olarak öğrenilmesi ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bilgi ve kavrama basamaklarından ziyade üst düzey beceriler olan analiz, sentez basamaklarında kazanılması gerektiği söylenebilir. Çalışma bulgularından elde edilen diğer bir sonuca göre BÖP, 8. sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin *kavrama, uygulama, analiz ve sentez* basamaklarındaki gelişimine olumlu katkı sağlamakta; *bilgi* basamağındaki gelişimini ise olumsuz etkilemektedir. Dolayısı ile dil bilgisi konularının etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için BÖP veya benzeri uygulamalı bir eğitim-öğretim yönteminin işe koşulması gerektiği söylenebilir. Nitekim çalışmamızla paralel şekilde Başbay (2007), yenilenmiş taksonomiye göre projeye dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin hem öğrenme hem de üst biliş farkındalık düzeylerine olumlu bir etkisini tespit etmiştir. MEB'deki etkinlik temelli ders işleme yönteminin ise sadece *kavrama* ve *uygulama* basamaklarında olumlu katkı sağladığı; *bilgi, analiz ve sentez* basamaklarında ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışmamızda neden böyle bir sonuca ulaşıldığını ise Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) ve Çintaş Yıldız'ın (2015) çalışmalarının sonuçları açıklama getirmektedir. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) çalışmamızla benzer şekilde MEB çalışma ve kılavuz kitaplarında üst düzey basamaklara (analiz, sentez ve değerlendirme) yönelik kazanım veya soru bulunmadığını

tespit etmişlerdir. Çintaş Yıldız (2015) ise ortaokul 6,7 ve 8. sınıflarda yapılan yazılı sınav sorularını yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirdiği çalışmasında sınav sorularının ağırlıklı olarak bilgi boyutunda kavramsal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise anlama (kavrama) basamağında olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamız ve söz konusu çalışmanın sonuçlarından hareketle MEB uygulamalarının dil bilgisi konularının öğretiminde üst düzey basamaklara yönelik kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Nicel veriyi desteklemek için toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlar ise şöyledir: 1) BÖP cümle türleri konusunun öğretiminde faydalıdır.

2) BÖP *daha iyi, kalıcı ve ayrıntılı öğrenmeyi sağlama, basamaklı olma, kolaydan zora-basitten karmaşığa olma, eğlenceli olma; bilgi alışverişi ve yardımlaşmayı, öğretimde çeşitliliği ve kendini geliştirmeyi sağlama* açılarından faydalıdır. Çalışmamızın nitel verilerinden elde edilen ikinci sonuca göre BÖP daha kolay ve kalıcı öğrenme sağlama, basamaklı (aşamalı) olma, öğrencilere nasıl çalışabileceklerini gösterme, farklı bir öğretim yöntemi olma ve aktif öğrenmeyi sağlama açılarından faydalıdır. Başbay (2006), Biçer (2011), Caughie (2015), Durusoy (2012), Koç (2013), LaSovage (2006), Maurer (2009), Öner (2012) Yıldırım (2016) çalışmalarında çalışmamızla benzer sonuçlar elde etmiştir. Söz konusu araştırmacıların sonuçlarına göre BÖP; başarı güdüsünü ve derse olan ilgi ve sevgiyi arttırmakta, öğrencilerin bilgilerini sağlam bir zemine oturtmasını (kalıcı olmasını) sağlamakta, sorumluluk bilincini arttırmakta, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dersi daha eğlenceli hale getirmekte ve öğretmenin ne istediğinin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlamaktadır.

3) 8.sınıf öğrencilerinin çoğu BÖP'ün başka sınıflarda da kullanılmasını tavsiye etmektedir. Öğrencilerin 3. soruya verdikleri cevaplar incelenirken ilginç bir durumla karşılaşmıştır. BÖP'ün başka sınıflarda kullanılmasını tavsiye etmeyen öğrencilerin gerekçeleri elverişsiz veya kullanışsız bir öğretim yöntemi olmasından öte, sene sonunda LGS'de rakiplerini güçlendireceği düşüncesidir. Ayrıca öğrenciler zorlandıkları tüm konular (*anlatım bozukluğu, tüm konular, fiilimsiler, noktalama işaretleri, yazım kuralları, cümlede anlam, cümlelerin öğeleri*) ve dersler (*İnkılap Tarihi, İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri, tüm dersler*) öğretiminde de BÖP'ün kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Çalışmamıza benzer şekilde Biçer (2011) ve Koç (2013) da öğrencilerin zorlandıkları konu ve derslerde BÖP'ün kullanılmasını tavsiye ettiklerini belirlemişlerdir.

- BÖP, MEB uygulamalarına göre cümle türleri konusunun öğretiminde daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağladığından öğretmenler bu konuları anlatırken BÖP'ten yararlanabilir.
- Dil bilgisi konularıyla ilgili üst düzey becerilerin (analiz ve sentez) kazandırılabilmesi için BÖP'ten yararlanılabilir.
- Öğrencilerin derse nasıl çalışacağını bilemediği, yöntem arayışına girdiği konularda BÖP kullanılabilir.
- Özellikle öğrencilerin dersten sıkılıp daha eğlenceli bir konu anlatımı ve ders işleme süreci istedikleri zamanlarda BÖP kullanılabilir.
- Öğrenci görüşlerinden hareketle son olarak ana dili eğitiminde ve diğer derslerde zorlandıkları tüm konuların öğretiminde BÖP'ten yararlanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistikte analiz teknikleri: Spss'te işletme yönetimi uygulamaları*, Ankara: Emek Ofset Yayınları.
- Aydoğus, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıflar fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*, Ankara: TDK Yayınları.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başbay, A. (2015). Basamaklı öğretim programı. Özcan Demirel (Yay. Haz.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 251-270). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi* (8)1, 65-88.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Caughie, B.D. (2015). *The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Holy Family Üniversitesi, Philadelphia-Pennsylvania.
- Cemiloğlu, İ. (2001). *Dede korkut hikâyeleri üzerinde söz dizimi bakımından bir inceleme*, Ankara: TDK Yayınları.
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Yayınları.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 479-497.
- Demirel, Ö., Şahan, H. H., Ekinci, N., Özbay, A., Begimgil, A. A. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 72-90.
- Durusoy, H. (2012). *6.sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eroğlu ve Sara Kuzu (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Gün, S. (2012). *Çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin sözdizimi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2007). Türkçe dil bilgisi öğretiminde yapı bakımından cümle sınıflandırmaları (sentence structure). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, s. 98-107
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencelerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kurudayıoğlu, (2014). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel sorunları. Murat Özbay (Yay. Haz.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 47-70). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lasovage, A.J. (2006). *Effects of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Michigan Eyalet Üniversitesi, Michigan.
- Maurer, A.L. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Michigan Eyalet Üniversitesi, Michigan.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Nunley, K.F. (2003a). Giving credit where credit is due. *Principal Leadership (Middle Sch Ed)* 3 (9) 26-29.
- Nunley, K.F. (2003b). Layered curriculum brings teachers to tiers. *The Education Digest*, 31-36.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil öğretiminde edatlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7.ve 8. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, Z. (2016). *“alan ölçme” öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

### **Extended Abstract**

In Layered Curriculum (LC) the aim is to enable students to learn according to their own pace and learning styles. It consists of three steps: C, B and A, and step C is the first stage of the program. Basic knowledge and memorization based learning takes place at this stage. It corresponds to knowledge and remember steps in Bloom Taxonomy. Step B contains slightly more complex activities than step C. At this stage, students are expected to use the knowledge they have obtained in C level consciously and to recruit new skills. It corresponds to apply and analyze steps in Bloom Taxonomy. Step A is the stage where the most complex activities take place. Here, students are expected to create a new product based on their knowledge and experience in C and B steps and also critically evaluate their work in terms of ethics, value and original ideas.

It is a known fact that grammar teaching could not reach its goal and there are problems in this area. The failure to achieve the desired success brought to mind the idea that there is a problem in grammar teaching methods, and we searched for a method, model, technique in which grammar could be taught better. As a result of the researches, it is thought that the Layered Curriculum can solve this problem especially in terms of providing active and progressive learning. Again, the benefits of using it especially in the field of science and the fact that it has been tried very little in grammar teaching are other reasons that suggest that LC should be applied in grammar teaching. From this point of view, the aim of this study is to determine the effect of LC on teaching sentence types in 8th grade and students' opinions about LC.

In this study, the mixed method, where qualitative and quantitative data are used together; In the mixed method designs, sequential-descriptive design was used. While the population consists of all the 8th grade in Turkey, the sample consists of 8C and 8D branches in a central secondary school in Menteşe district of Muğla/Turkey province in the 2018/2019 academic year. In the experimental group, LC was used for the teaching of sentence types and in the control group, activity-based teaching method was used.

In order to obtain the data of the study in a healthy way and to measure which cognitive domain contributed to the LC, a special pre-test and a post-test were prepared for this study. While preparing the tests, attention was paid to the Bloom Taxonomy which includes questions about knowledge, understand, application analysis and synthesis steps. The evaluation stage was not included in the tests considering the age of the students and the duration of the exam (40min). The draft tests were presented to the opinions of 3 Turkish teachers, 3 field experts and 3 assessment and evaluation experts. Tests were finalized in line with the feedback of experts and teachers. In addition, reliability analyzes of the tests were performed before and after the application. As a result of the quasi-experimental process, the following findings were obtained: both activity-based teaching in and LC has a positive effect on the teaching of sentence types at 8th grade; however, the positive impact of LC on this issue is greater. This result is similar to many other studies in the literature.

As in all subjects of education and training, it can be said that grammar subjects should be acquired in the analysis and synthesis steps which are high level skills rather than knowledge and understanding steps in order to learn and use them effectively. According to another result obtained from the study findings, LC contributes positively to the development of 8<sup>th</sup> grade students in terms of comprehension, application, analysis and synthesis of sentence types; on the other hand, it adversely affects the development of the knowledge level. Therefore, in order to learn grammar issues effectively and permanently, it can be said that a LC or similar applied education method should be employed. On the other hand, the activity-based method of teaching in the MoNE only contributed positively to the understand and application stages; negatively to information, analysis and synthesis.

The results obtained from the qualitative data are as follows: 1) LC is useful in teaching the subject of sentence types. 2) LC ensures better, lasting and detailed learning, being stepped, easy to difficult-to-complex, entertaining; information exchange and cooperation, teaching diversity and self-development is useful in terms of ensuring. According to the second result obtained from the qualitative data, LC is beneficial in terms of providing easier and permanent learning, being stepwise, showing students how they can work, being a different teaching method and providing active learning. 3) Most 8<sup>th</sup> grade students recommend using LC in other classes. An interesting situation was encountered when examining students' answers to question 3. It was thought the students who do not recommend using LC in other classes that LC will strengthen their competitors in the High School Entrance Exam at the end of the year. So, they didn't recommend use of LC in other classrooms. In addition, students recommended using LC in teaching all subjects (narration disorder, all subjects, verbs, punctuation, spelling rules, meaning in sentence, elements of sentence) and courses (History of Revolution, English, Mathematics, Science, all courses).

According to the results of our study, the following suggestions were made:

- Since LC provides more successful results in teaching sentence types according to MoNE practices, teachers can benefit from LC when explaining these issues.
- LC can be used to gain high level skills (analysis and synthesis) related to grammar issues.
- LC can be used in cases where students do not know how to work and seek methods.
- Especially when students get bored of the lesson and they want a more entertaining subject expression and lesson process, LC can be used.
- Based on the opinions of the students, finally, LC can be used in teaching all the subjects that they have difficulty in mother tongue education and other courses.