

ISSN : 2630 - 6301

Cilt : 10 / Sayı : 1 / Ocak 2020
Volume 10 / Issue Number : 1 / January 2020



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



TRED[®]
Trakya Eğitim Dergisi

<p style="text-align: center;">Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN</p>	<p style="text-align: center;">Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN</p>
<p style="text-align: center;">Yazı İşleri Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Serbülen PAKSUZ</p>	<p style="text-align: center;">Managing Editor Asst. Prof. Dr. Serbülen PAKSUZ</p>
<p style="text-align: center;">Editör Dr. Öğr. Üyesi Levent VURAL</p>	<p style="text-align: center;">Editor Asst. Prof. Dr. Levent VURAL</p>
<p style="text-align: center;">Editör Yardımcısı Arş. Gör. Dr. Gül KURUM</p>	<p style="text-align: center;">Associate Editor Res. Asst. Dr. Gül KURUM</p>
<p style="text-align: center;">Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Doç. Dr. Eylem BAYIR Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üys. Funda Gündoğdu ALAYLI Dr. Öğr. Üys. Gökhan ILGAZ Dr. Öğr. Üys. Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üys. Özlem TUZCU Dr. Öğr. Üys. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ Dr. Öğr. Üyesi. Ayfer UZ Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL</p>	<p style="text-align: center;">Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda Gündoğdu ALAYLI Asst. Prof. Dr. Gökhan ILGAZ Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUZCU Asst. Prof. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ Asst. Prof. Dr. Ayfer UZ Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL</p>
<p style="text-align: center;">İstatistik Editörü Dr. Öğr. Üyesi. Eren Halil ÖZBERK</p>	<p style="text-align: center;">Statistics Editor Asst. Prof. Dr. Eren Halil ÖZBERK</p>
<p style="text-align: center;">Etik Editörü Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL</p>	<p style="text-align: center;">Ethics Editor Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL</p>
<p style="text-align: center;">Dil Editörü Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR</p>	<p style="text-align: center;">Language Editor Res. Asst. Dr. Sinem DÜNDAR</p>
<p style="text-align: center;">Web Editörü Arş. Gör. Dr. Can MIHCI</p>	<p style="text-align: center;">Web Editor Res. Asst. Dr. Can MIHCI</p>
<p style="text-align: center;">Yayın Kurulu Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Binali TUNÇ Doç. Dr. Eylem BAYIR Doç. Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Dr. Öğr. Üys. Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üys. Levent VURAL Dr. Öğr. Üys. Metin ÖZKAN</p>	<p style="text-align: center;">Editorial Board Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN</p>

<p>Dr. Öğr. Üys. Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üys. Şahin DÜNDAR Arş. Gör. Mehmet Oğuz GÜNŞEN</p> <p>Kapak Tasarım Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Kapak Görseli¹ Doç. Dr. Mehtap KODAMAN</p>	<p>Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Res. Asst. Mehmet Oğuz GÜNŞEN</p> <p>Cover Design Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Cover Image¹ Assoc. Prof. Dr. Mehtap KODAMAN</p>
<p>Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p>Publication Language Turkish, English, German</p>
<p>Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p>Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)</p>
<p>İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p>Contact Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.

Kapak Görseli: Mehtap Kodaman "Bulmaca", 60x80 cm, tuval üzerine akrilik, 2019.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

- Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

- Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria
Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/İndiana/USA
Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA
Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

Ahmet ŞAHİN, Ph.D.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Ali ERARSLAN, Ph.D.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Alper KESTEN, Ph.D.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

Ayfer MUTLU, Ph.D.

Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri A.B.D.

Aynur GICI VATANSEVER, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D.

Ayşegül TARKIN ÇELİKKIRAN, Ph.D.

Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi A.B.D.

Canan LAÇİN ŞİMŞEK, Ph.D.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Dilber TEZEL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D.

Doğan YÜKSEL, Ph.D.

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Duygu GÜR ERDOĞAN, Ph.D.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Ela ARI, Ph.D.

İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Uygulamalı Psikoloji A.B.D.

Emine SAKLAN, Ph.D.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Ph.D.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Filiz AVCI, Ph.D.

İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Gizem CESUR SOYSAL, Ph.D.

İstanbul Medipol Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü.

Gökhan ILGAZ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Gülşen ÜNVER, Ph.D.

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Hakan GÜLDAL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D.

Hasan ÖZCAN, Ph.D.

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Hasene Esra YILDIRIR, Ph.D.

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Hatice MERTOĞLU, Ph.D.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

REVIEWERS

HAKEMLER

REVIEWERS

Hülya ASLAN EFE, Ph.D.

Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

İbrahim COŞKUN, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D.

İlker KÖSTERELİOĞLU, Ph.D.

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Kenan OZDİL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Kerim GUNDOĞDU, Ph.D.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Kutay UZUN, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Levent DENİZ, Ph.D.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Levent VURAL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Mehmet YAVUZ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D.

Nagihan İMER ÇETİN, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Lütfiye CENGİZHAN AKYOL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Mustafa ÖZGENEL, Ph.D.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

Osman Tolga ARICAK, Ph.D.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü.

Ömer Faruk TUTKUN, Ph.D.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Ömer Gökhan ULUM, Ph.D.

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Öznur TULUNAY ATEŞ, Ph.D.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Reyhan AĞÇAM, Ph.D.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Sinem DÜNDAR, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.

Tuncay AKÇADAĞ, Ph.D.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Volkan GÖKSU, Ph.D.

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Investigation of Classroom Teachers' Views on Education of Children with Special Needs</i> Taner ALTUN, Tunahan FİLİZ	1-22
Fen Bilimleri Dersi ile İlgili Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yönelik Türkiye’de Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi <i>Content Analysis of Researches on The Revised Bloom Taxonomy Related to The Science in Turkey</i> Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Makbule OLGUN, Aydın KIZILASLAN	-23-32
Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri <i>Media Literacy Level of Teacher Candidates</i> Tugay TUTKUN	-33-63
EBA İçerikleriyle Harmanlanmış Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi <i>The Effects of Learning Blended with EBA Content on Students' Academic Achievement and Attitudes Toward Science Course</i> Özgen KORKMAZ, Merve KADIRHAN	-64-75
Öğretmen Adaylarının Kimya Alanında Çalışan Bilim İnsanı İmajları Ve Bu İmajları Etkileyen Faktörler <i>Images of The Pre-Service Teachers About The Scientists Working in The Field of Chemistry and Factors Affecting These Images</i> Volkan BİLİR, Gülseda EYCEYURT TÜRK, Ümmiye Nur TÜZÜN	-76-91
Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Opinions on Being Exposed to Bullying of Students With Intellectual Disability in Inclusive Classes</i> Zekiye Hande YILMAZ, Asude MALKOÇ	-92-111
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the 2018 Social Studies Curriculum</i> Cemil ÖZTÜRK, Tuğba KAFADAR	-112-126
Öğrencilerin Sorgulama Becerilerine Yönelik Bir Karşılaştırma Araştırması: Takım-Oyun-Turnuva ve Birleştirme Teknikleri <i>A Comparative Research for Students' Inquiry Skills: Team-Game-Tournament and Jigsaw</i> Ayfer MUTLU	-127-139
Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Algıları ve Ders Katılımlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of The Perception of Constructivist Learning Environment and Classroom Engagement in Relationship in Terms of Demographic Variables of Middle School Student</i> Uluhan KURT, Mirac Furkan BAYAR	-140-150
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı ve İçsel Motivasyonun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi <i>The Effect of Principal Management Style and Intrinsic Motivation on Teachers' Organizational Commitment</i> Seyfettin ABDURREZZAK, Mehmet ÜSTÜNER	-151-168
Dolaylı veya Doğrudan Düzeltme Geribildirimi: Bir Eylem Araştırması <i>Direct vs Indirect Written Corrective Feedback: An Action Research</i> Kutay UZUN, Handan KÖKSAL	-169-182
MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları <i>In-service Training Activities of MoNE General Directorate of Teacher Training: Participants, Educational Status, Training Subjects</i> Metin KAYA	-183-193

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri <i>Secondary School Students' Views of Supporting and Training Courses (STCs)</i> Serkan TİMUR, Sakıp KAHRAMAN, Betül TİMUR, Ayfer İŞSEVEN	-194-206
Beden Eğitimi ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları <i>Cognitive Flexibility of Physical Education and Child Development Students and Their Perspectives on Inclusive Education</i> Atike YILMAZ, Gonca İNCE, Hüseyin KIRIMOĞLU	-207-220
Eşli Programlamanın Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Programlama Özgüven ve Başarısına Etkisi <i>The Influence of Pair Programming on Secondary School Students' Confidence and Achievement in Computer Programming</i> Habibe ÇAL, Gülfidan CAN	-221-237
Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019) <i>Comparative Analysis and Evaluation of Turkish Course Curricula (2009-2017-2019)</i> Nurdan KALAYCI, Nilay YILDIRIM	-238-262
Çocuklara İngilizce Öğretiminde Kart Sihirbazlıklarının Kullanımı Üzerine Görüşler <i>Opinions on the Use of Magic Card Tricks in Teaching English to Young Learners</i> Kürşat CESUR	-263-275
Vaka Çalışması: Okuma Güçlüğü Çeken Okurların İnteraktif Dijital Kitap ile Okuma Yazma Tecrübeleri <i>A Case Study: Literacy Experiences of Struggling Readers with Interactive Digital Books</i> Emine DEMİROZ	-276-284
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği) <i>Analysis of Elementary School Teachers' Conflict Management Strategies and Their Conflict Cases (Düzce City Center Case)</i> Adem YURDUNKULU, Aygül OKTAY	-285-302

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Classroom Teachers' Views on Education of Children with Special Needs

Taner ALTUN ¹, Tunahan FİLİZ ²

ÖZ: Bu çalışmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde şekillendirilmiş olup, verilerin toplanmasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılabilen sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan 10 sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde NVivo 9.0 programından yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz, ilgili konuda veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlüklerle çözüm getirme noktasında yeterli desteği alamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu öğrencileri belirleyebildikleri, aileleriyle gerekli iletişimi kurduğu ve bu çocukların sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akranları tarafından kabulü için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında öğretim sürecinde bir takım uygulamalar yaptıkları, uygulamalarda bazı sorunlarla karşılaştığı ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için destek aldığı da ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara daha kaliteli eğitime vermelerine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli çocuklar, nitel araştırma

ABSTRACT: In this study, it is aimed to investigate the practices and difficulties of the classroom teachers who have special needs in the classroom. The research was shaped within the framework of a case study of qualitative research methods and semi-structured interview forms prepared for data collection were used. The study was carried out with 10 classroom teachers with special needs in the class which can be reached through easily accessible sampling which is one of the purposeful sampling methods. Data were obtained by semi-structured interview technique. These data were analyzed by content analysis. NVivo 9.0 program was used in data analysis process. According to the results of the research, it is determined that teachers' level of knowledge about special needs students is inadequate, parent-teacher cooperation in related subject is poor and teachers cannot get enough support to solve these difficulties. In addition, it was determined that classroom teachers were able to identify these students, establish necessary communication with their families, and work for the promotion of these children in social environments and their acceptance by their peers. In addition, it was stated that the classroom teachers made some practices in the teaching process in terms of the individualization of teaching in the teaching-learning process, faced some problems in the applications and received support in order to overcome these problems. At the end of the study, various suggestions were given to provide classroom teachers with better quality education for children with special needs.

Keywords: Classroom teacher, children with special needs, qualitative research

Cite this article as:

Altun, T. & Filiz, T. (2020). Investigation of classroom teachers' views on education of children with special needs. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Children with special needs are children whose physical characteristics and/or learning abilities differ considerably from the norm (Akçamete, 2012). In another definition, children who need special education are expressed as children who exhibit different behaviors from their peers and who are determined to require different education needs by individualized education programs (Eripek, 2005). It is possible for students with special needs to be self-sufficient as independent and productive individuals in social environments and to determine their educational needs by providing them with appropriate educational environments and services (Şahbaz and Kalay, 2010).

¹ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, e-posta: taneraltun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9946-7257

² Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, e-posta: tunahanfiliz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3149-8783

When the studies conducted in this area are examined, it is seen that the studies focus on mainstreaming practices and attitudes of teachers towards students with special needs. In addition, the adaptations of teachers in the teaching and learning process were emphasized in order to individualize teaching. In the studies conducted, it was determined that teachers made adaptations such as using different materials in the learning-teaching process, giving homework by involving the family in the case, making appropriate activities and exercises to the level of the student. However, no research has been found on the practices of classroom teachers to students with special needs in the learning-teaching process and the difficulties encountered in these practices. With the training of students with special needs in the general education classes together with their peers, the practices that the classroom teachers need to do in the learning-teaching process have started to gain importance. Considering all these situations, what kind of practices the classroom teachers carry out in the learning-teaching process, what kind of difficulties they encounter in this process and whom they get support from are the subjects that should be emphasized. This research differs from other studies in this respect. In addition, it is expected that this study will guide the classroom teachers, who have students with special needs in their classroom, in terms of the practices to be done in the learning-teaching process and accordingly guide the other studies to be done.

Method

This research was designed as case study within the qualitative research approaches. These kinds of studies aim to describe an existing subject in natural conditions and within the framework of certain criteria. For this purpose, case study method was used in this study because it was aimed to determine the practices, carried out in the teaching-learning process, and difficulties of the classroom teachers who have students with special needs in their classroom. Semi-structured interview technique was used in the data collection process. First, semi-structured interview questions were prepared, and the interview questions were revised by taking expert opinion and pilot application was conducted with one of the classroom teachers to participate in the interview. The sample of the research consists of 10 classroom teachers, which can be reached through convenient sampling that is one of the purposive sampling methods. The research was conducted in the fall semester of 2018-2019 academic year with the classroom teachers working in various schools in Bayburt province and having special needs in their classrooms. During the interviews, the tape recorder was used and the teachers' opinions were also recorded by taking notes. The recorded data were then turned into plain text and the findings were presented with various images (tables, graphs, figures, etc.). The collected data were summarized and interpreted by the descriptive analysis method and analyzed in depth with the content analysis method. Nvivo9.0 software was used in the analysis process.

Result and Discussion

In the light of the findings of the research, it was concluded that the classroom teachers' educational quality were insufficient for students with special needs. The teachers stated that they did not receive any training for students with special needs at the university and those who received the trainings specified that these trainings were far from meeting the needs. In addition, it was found that classroom teachers received in-service training for students with special needs but these trainings were also insufficient.

When the research findings were examined, the characteristics of the students with special needs were determined by the eyes of the classroom teachers. Classroom teachers emphasized that students with special needs learned late and with difficulty, had low academic achievement compared to their peers, had difficulty in reading, had difficulty in writing and mathematics skills, had difficulty in perception, had low communication skills, had low self-confidence and got tired fast.

To determine these students, teachers benefit from their observations, from the student's academic success, from the student's family and the school counselor, from various tests, from the student's level of perception and undesirable behaviors, and from the comparison with friends. In addition, classroom teachers do the following for supporting students with special needs in social settings and for peer acceptance: to give the student a sense of accomplishment through the ability of the student, to give the students the responsibilities they can do, and to explain the student's situation to their peers, to organize games that they can play with their peers, to encourage students and not to separate them from other students and finally to conduct group works.

Another result of the study is that the teachers informed the families of the students with special needs but the parents were reactive to the situation in the first place. However, it was determined that the parents accepted the situation in time and the teachers became more in contact with the parents and accordingly the cooperation increased. In this process, the cooperation between the teacher and the parents could be made partially.

It was concluded that the classroom teachers, who have students with special needs in their classrooms, organized different practices for students in the learning-teaching process. It was concluded that to create an effective and efficient learning-teaching process, classroom teachers made smart board applications for students with special needs, organized activities parallel to those carried out in the support training room, organized activities in line with the prepared Individualized Education Program, did one-to-one training, used remarkable visual materials, used the technique of dramatization (gamification) frequently in lessons and made concretization.

It was concluded that the classroom teachers encountered some problems in the practices made during the learning-teaching process. Teachers listed these problems as follows: Parental disinterest, lack of time, undesirable behaviors, students closing themselves to communication, distracting and getting bored fast, the inadequacy of students with special needs and other students preventing them from learning.

The following suggestions can be offered in line with these results: Trainings can be organized for classroom teachers, parents and those concerned about the students with special needs. Regulations can be made in the content of the courses that the classroom teachers receive towards the students with special needs in the undergraduate education, and furthermore, it is possible to carry out practical studies rather than theory. Classroom teachers can be given detailed information about the types of inability to identify students with special needs. In addition, defining characteristics of the types of inability can be given to teachers in brochures. It can be ensured that there is a school counselor in all primary schools where there are students with special needs. The support training room can be arranged and maintained in a way to support the learning-teaching process. In addition, a separate room for support training rooms can be arranged in schools, necessary equipment can be provided.

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocuklar, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normdan oldukça farklılaşan çocuklardır (Akçamete, 2012). Başka bir tanımda özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, akranlarından farklı davranışlar sergileyen, farklı eğitim ihtiyaçları bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla belirlenen çocuklar olarak ifade edilmektedir (Eripek, 2005). Özel gereksinimi olan çocuklar kavramı sadece yetersizliği olan çocuklar için değil aynı zamanda performansı üst seviyede olan bireyler için de kullanılmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuklar terimi bu anlamda kapsayıcı bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ve/veya davranış problemleri olan, duygusal bozukluğu ya da fiziksel yetersizliği olan ve zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocuklar bu gruba girmektedir (Akçamete, 2012). Ülkemizde 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de özel eğitim gerektiren birey kavramı bütünleştirici bir kavram olarak kullanılmakta olup, bireysel özellikleri ve akademik yeterlilikleri bakımından çeşitli nedenlerden dolayı akranlarından normalden anlamlı farklılık gösteren birey olarak ifade edilmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda bağımsız ve üretken bireyler olarak kendi kendine yetebilmeleri, eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi, ihtiyaç duyduğu uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerin kendilerine sunulmasıyla mümkün olmaktadır (Şahbaz & Kalay, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitli eğitim ortamları bulunmaktadır. Özel eğitim okulları, normal okullarda bulunan özel eğitim sınıfları ve normal sınıflar bu ortamlardan bazılarıdır (İlgar, 2017; Batu, Kırcaali-İftar & Uzuner, 2004). Son yıllarda özel eğitim hizmetlerinin anlamında değişiklik göze çarpmaktadır. Özel eğitim denildiğinde sadece özel gereksinimleri olan çocukların yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek algılanmıyor, aynı zamanda onların özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olarak algılanmaktadır (Diken, 2015; Akçamete, 2012). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin akranlarıyla en fazla birlikte

olabileceği ve eğitim gereksinimlerinin eksiksiz bir şekilde karşılanması ayrıca öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortam olarak ifade edilmektedir (Eripek, 2005; Batu & Kırcaali-İftar, 2005).

Özel gereksinimli olan öğrenciler, davranış özellikleri ve öğrenme bakımından akranlarından önemli derecede farklılıklar gösterirler. Bu konuda bazı öğrenciler hafif düzeyde yetersizlikler gösterirken, bazı öğrenciler ise ileri düzeyde yetersizlikler gösterebilmektedir (Akçamete, 2012). Yetersizlik gösteren tüm öğrenciler, öğrenme ve öğretme sürecinden diğer tüm öğrenciler gibi en iyi şekilde yararlanmak isterler. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük bir çoğunluğunda, akranlarıyla genel eğitim sınıflarında bir arada eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerinin özel gereksinimli öğrencilerle birlikte özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerden daha hızlı olduğu belirtilmektedir (Freeman & Alkin, 2000). Öğretim, özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirildiğinde ya da bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlandığında, özel gereksinimi olan öğrencinin öğrenmesi etkili ve verimli olabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Öğretimin bireyselleştirilmesi ve yetersizliği olan öğrencinin akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortam olan genel eğitim sınıflarında eğitilmesi meselesi ortaya kaynaştırma uygulamalarını çıkarmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencinin sınıfta kaynaştırılması ve bireysel eğitim programının düzenlenmesi öğrencilerin gelişimi açısından önemli görülebilir. Sınıf ortamında etkili bir öğrenme-öğretme süreci kaynaştırma uygulamalarının başarısına bağlıdır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte, hem sınıf öğretmenine hem de özel gereksinimli öğrenciye ihtiyaçları doğrultusunda destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak eğitilmesi olarak ifade edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitimi; “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” şeklinde ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 2018). Yapılan tanımların bazılarında, kaynaştırma eğitiminin sadece özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri için olmadığı aynı zamanda tüm öğrencileri toplumun birer parçası olabilmesi için akademik ve sosyal olarak desteklenmesi anlayışına dayanan akademik ve sosyal alanlarda destekleyerek, toplumun birer parçası olma olanağı sunan bütüncül bir eğitim olduğu da ifade edilmiştir (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi, okul yönetimi, öğretmenler, anne-babalar, yetersizliği olmayan bireyler ve özel gereksinimli bireylerin işbirliği içerisinde sürece dâhil olmalarıyla sağlanabilir (Batu, 2000). Ayrıca özel gereksinimli öğrencinin toplumsal ve sosyal kabulü, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve önemsenmesi, öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim programı sunulması, öğretmenin personel ve velilerle işbirliği içinde çalışması, öğrenciye sınıfın dışında destek hizmetlerinin sağlanması kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesi açısından önemli öğeler olarak sayılabilir (Özokçu, 2013; Batu, 2015). Öğretmene ve öğrenciye sağlanması gereken destek hizmetleri ise öğrenme-öğretme ortamının fiziksel olarak öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekillendirilmesi, program hedeflerinin, kullanılacak öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gibi çeşitli düzenlemeleri kapsamaktadır (Kargın ve diğ., 2010).

Kaynaştırma eğitimlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte okullar ve sınıflar, hiçbir çocuğun geride kalmayacağı, tüm öğrencileri kapsayacak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmektedir. Bu düzenleme, tüm öğrencilerin öğrenmeleri sağlayacak düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır (Rosenberg ve diğerleri, 2008). Eğitim ve öğretimin öğrenciler için bireyselleştirilmesini içeren öğretimsel uyarlamalar farklı temalarda olmakla birlikte ana temalar; fiziksel düzenlemeler, sınıf iklimine yönelik düzenlemeler, sürece ilişkin düzenlemeler, öğretimsel düzenlemeler ve işleyişe ilişkin düzenlemeler şeklinde sıralanmaktadır (Smith ve diğerleri, 2008).

Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan öğretimsel düzenlemeler, öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda oluşturulan hedef kazanımları gerçekleştirebilmesi için kazanımlara ve öğrenci seviyelerine göre farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasını içermektedir (Kargın ve diğerleri, 2010). Öğretmenler tarafından bu tür farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracağı gibi diğer öğrenciler için etkili öğrenmeyi sağlayacaktır (Akçamete, 2012). Sınıf ortamında kullanılacak farklı öğretim yöntemleri arasında, anlatıma dayalı

doğrudan öğretim, keşfetmeye dayalı buluş yoluyla öğrenme ve işbirliği içinde öğrenme bulunmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006; Olson & Platt, 2004).

Literatür incelendiğinde sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak farklı amaçlarla yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda genelde öğretmenlerin kaynaştırma ve BEP uygulamasında karşılaştıkları güçlüklerin üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında, hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde gerekli eğitimleri almadıkları ve kendilerini kaynaştırma uygulamalarında yeterli görmedikleri (Demir & Açar, 2011; Babaoğlu & Yılmaz, 2010) üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları (Saraç & Çolak, 2012), zaman ayırabilen öğretmenlerin ise materyal ve fiziki ortamı yetersiz buldukları (Erişkin, Kırarç, & Ertuğrul, 2012; Shevlin, Winter, & Flynn, 2013) tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde uygulanması için oluşturulan BEP (bireyselleştirilmiş eğitim planı) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve uygulama noktasında zorluklarla karşılaştıkları (Avcıoğlu, 2011) göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yapmış oldukları uyarlamalar ve sınıf yönetimiyle ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ders sürecinde farklı materyal kullanma, aileyi de işin içine katarak ödev verme, gereksinimi olan öğrencinin seviyesine uygun etkinlikler ve alıştırmalar yaptırma gibi uyarlamalar yaptıkları ancak bu uyarlamaları daha etkili ve verimli yapabilmek için bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (Sadioğlu, 2011). Yapılan bir diğer çalışmada ise bu çalışmaya paralel olarak sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin, bazı düzenlemelere gittiği, öğretim materyallerini öğrenci özelliklerine göre şekillendirdiği, etkili öğretim yöntemlerini kullandığını bu uygulamalarında diğer öğrencilerin gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği üzerinde durulmuştur (İlgar, 2017).

Sonuç olarak, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alabilmeleri için sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki bilgi düzeyinin ne olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde ne tür uygulamalar yaptıkları, bu uygulamaların niteliklerinin neler olduğu, uygulamalarda ne tür güçlüklerle karşılaştıkları üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmeni ya da aileleri tarafından erken fark edilmesi eğitimin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca bu çocuklar ilkokulda sınıf ortamında kendilerini açık seçik ifade etme olanağı bulabilirler. Geçmiş çalışmalarda da belirtildiği gibi özel gereksinimli öğrencilerin erken tanı alması eğitimleri ve sosyal hayatları açısından oldukça önemlidir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların kaynaştırma uygulamaları ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları üzerine odaklandığı görülmektedir. Ancak öğrenme-öğretme sürecinde sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapmış oldukları uygulamaların neler olduğu ve bu uygulamalarda karşılaşılan güçlükler üzerine herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitilmesinin önem kazanmasıyla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde sınıf öğretmenlerinin yapması gereken uygulamalar önem kazanmaya başlamıştır. Tüm bu durumlar dikkate alındığında bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde ne tür uygulamalar yaptıkları, bu süreçte ne tür zorluklarla karşılaştıkları ve kimlerden destek aldıkları üzerinde durulması gereken konulardır. Araştırma bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın sınıfta özel gereksinimli öğrenci olan sınıf öğretmenlerine öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak olan uygulamalarla ilgili rehber olması, yapılacak çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırmada, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenleri akranlarından farklı gereksinimleri olan öğrencilerin belirlenmesi ve eğitimlerine yönelik ne tür faaliyetler yapmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapmış oldukları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar ve aldıkları destekler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu tür araştırmalar, var olan bir konuyu doğal koşullarda ve belirli kriterler çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde betimlemeyi amaçlar (Çepni, 2012). Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yapmış oldukları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlandığı için özel durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemde kendine özgü bir durumun bütüncül bir şekilde ifade edilmesi söz konusu olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamalar ve karşılaşılan güçlükler çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir. Tek bir durum içerisinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimini içeren “iç içe geçmiş tek durum” türü kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlükler iç içe geçmiş tek durum olarak incelenmiştir. Analizlerin kolay olması, görüşme yapılan kişiye kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017) nedeniyle böyle bir durumun incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme esnek soruların kullanılabilirdiği, birincil düzeyde bilgi sağlayan nitel veri toplama aracıdır (Çepni, 2012; Ekiz, 2013). Görüşme sorularında esnek sorulara yer verilerek verilerin niteliği ve derinliği artırılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada görüşlerine başvuru örneklem grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bayburt il merkezinde görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır örneklemeyle belirlenen 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme nitel araştırmalarda yaygın kullanılan bir örnekleme yöntemi olmakla beraber bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma kapsamında, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde, öğretmenlerin hizmet yılı, cinsiyetleri, yaşı, okutmuş oldukları sınıf düzeyi, mezuniyet durumları, mezun olunan üniversite ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim alma durumları ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerle ilgili elde edilen ön bilgiler araştırma açısından önemlidir. Edinilen ön bilgiler, elde edilecek veriler ve yapılacak olan yorumlarda yol gösterici olacaktır. Ayrıca edinilen bu bilgiler araştırmanın güvenilirlik seviyesine de katkı sağlayacaktır. Tablo 1’de araştırmada görüşlerinden faydalanılan sınıf öğretmenleriyle ilgili ön bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmada görüşleri alınan sınıf öğretmenleriyle ilgili ön bilgiler

Kod	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi	Mezuniyet Durumu	Mezun Olunan Üniversite	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu
Ö1	6	K	28	2	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Yeterli olduğunu düşünüyorum.
Ö2	8	E	34	4	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum.
Ö3	5	K	26	4	Lisans	Eğitim Fakültesi	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim almadım.
Ö4	16	E	40	2	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Yeterli olduğunu düşünüyorum.
Ö5	9	K	30	3	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Ama ihtiyacı karşılamadı.
Ö6	18	E	42	4	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Ama ihtiyacı karşılamadı.
Ö7	12	K	34	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Özel öğrenme güçlüğü üzerine hizmet içi eğitim aldım.
Ö8	16	E	42	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim almadım.

Ö9	18	E	41	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim aldım.
Ö10	22	E	49	3	Lisans	Eğitim Fakültesi	Evet aldım. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim aldım.

Araştırmada görüşleri alınan sınıf öğretmenleriyle ilgili ön bilgiler çeşitli değişkenler açısından yukarıda sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılları en az 6 (Ö1), en fazla ise 22 (Ö10) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılları ortalaması 13 olarak hesaplanmıştır. Görüşleri alınan tüm sınıf öğretmenleri Eğitim Fakültesinden mezun olmakla birlikte tamamı lisans mezunudur. Araştırmada görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapacağı uygulamalar açısından önemlidir. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (f=8), özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim aldığını ifade etmektedirler. Hizmet içi eğitim aldıklarını belirten öğretmenler de eğitimlerin kendileri için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden ikisi (Ö3 ve Ö8) özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmayı yapan kişiye sağladığı en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış verilere bağlı olarak sürdürülebilmesi nedeniyle sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulama amacıyla bir öğretmene uygulanmıştır. Yapılan uygulamadan sonra uzman incelemesinden de yararlanarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme formu, ilk bölümde öğretmen bilgileri; ikinci bölümde ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim alıp almadığı, bu öğrencilerin hangi alanlarda eksiklik yaşadığı ve bu durumun velilere bildirilip bildirilmediği, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik yaşadığı alanlarda kendilerini yeterli görüp görmediği, bu öğrencilerin akademik özelliklerinin neler olduğu, bu öğrencilerin sosyal ortamlara desteklenmesi ve okulda akran kabulü için ne tür uygulamalar yaptığı, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bu öğrencilere yönelik ne tür uygulamalar gerçekleştirdiği, hangi zorluklarla karşılaştığı ve kimlerden destek aldığı şeklinde sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanan sorular hazırlandığı şekliyle sorulur ve katılımcılara cevaplamaları konusunda belli bir dereceye kadar aktiflik ve serbestlik tanınır (Ekiz, 2013).

Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak Bayburt il merkezinde farklı okullarda çalışmakta olan 10 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Görüşmelerden önce görüşme onay formu katılımcılara okutulmuş ve imzaları alınmıştır. Derslerin aksatılmaması adına öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda (okul çıkışı, tenefüs araları) görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler öğretmenlerin de kabulü ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri ve görüşlerini açık bir şekilde ifade edebilmeleri amacıyla samimi bir iletişim tarzı tercih edilmiştir. Görüşmelerin uzunluğu 10 ile 15 dakika arasında değişmiş olup, tüm görüşmeler toplam 120 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, aktarılan görüşmelerin çıktısı alındıktan sonra öğretmenlerin ekleme ve çıkarma yapmaları için geri dağıtılmıştır. Öğretmenler tarafından yapılan ekleme ve çıkarma işlemlerinden sonra veriler son şeklini almıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan verilerin analizi için temel düzey analiz bağlamında betimsel analiz ve üst düzey analiz bağlamında içerik analizi (Ekiz, 2013) kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu ortaya çıkarılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016; Ekiz, 2013). İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin

olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Burada yapacağımız işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemek olacaktır. Bu çerçevede araştırma sorularından yararlanarak, araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiş, elde edilen verilerin bu çerçevede düzenlenmiş, araştırmada incelediğimiz konuyu içeren veriler seçilmiş, gerekli görülen yerlerde araştırmacı görüşlerine başvurulmuş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır (Çepni, 2012).

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

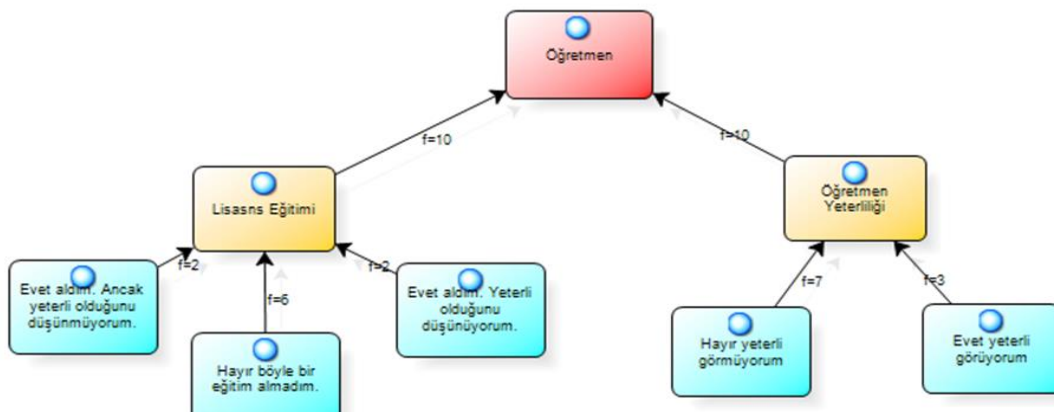
Araştırmanın bilimsel bir nitelik kazanabilmesi açısından araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları önemli iki kavramdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne de başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşünden yararlanmak araştırmanın kapsam geçerliliğini artırmaya yönelik bir uygulamadır (Çepni, 2012). Yapılan görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmakla beraber not da tutulmuştur. Ardından bu kayıtlar ve notlardan yararlanılarak veriler düz yazıya çevrilmiştir. Veri analizi neticesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama nitel araştırmada geçerliliği sağlamaya yarayan önemli bir özelliktir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiş ve katılımcıdan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesi istenerek katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması konusunda başka bir araştırmacının görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli sürenin kullanılması yapılan araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Alderman et al., 1984; Akt.:Ekiz, 2013). Bu araştırmada söz konusu metotlar kullanılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma makalelerinde, buraya yöntem kısmı eklenmeli ve yukarıdaki önerilere dikkat edilmelidir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumları ve yeterlilikleri, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, belirlenmesi ve yapılan faaliyetler, sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar ve aldıkları destekler hakkında bilgilere yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca her bir araştırma sorusuna ilişkin kod ve kategorilerin yer aldığı şekiller sunulmuştur.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Eğitim Durumları Ve Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumları ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumları ve yeterlilikleri

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin eğitim durumlarını ve yeterliliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlere üniversitede özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıkları ve eğer aldılarsa kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerinin yetersizliğiyle baş etmede kendilerini yeterli görüp görmedikleri de sorulmuştur. Bu sorularla öğretmenlere özel gereksinimli öğrenciler için üniversitede verilen eğitimin ve öğretmenlerin konuyla baş etme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumları ve yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla elde edilen bulgular Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumları

Kod	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik üniversitede bir eğitim aldınız mı? Bu eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?		
	Evet aldım. Yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet aldım. Ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum.	Hayır, böyle bir eğitim almadım.
Ö1		✓	
Ö2			✓
Ö3	✓		
Ö4	✓		
Ö5			✓
Ö6			✓
Ö7			✓
Ö8			✓
Ö9			✓
Ö10		✓	
Toplam	2	2	6

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu üniversitede özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmektedirler. Üniversitede böyle bir eğitim alan öğretmenlerin ise bir kısmı bu eğitimin yetersiz olduğunu ve ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Bu eğitimlerin yetersiz olmasının sebebi olarak da yüzeysel ve kısa süreli olması gösterilmiştir. Çok az bir kısmı özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim aldığını ve bu eğitimin ihtiyaçlarını karşıladığını ifade etmiştir. Üniversitede özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim alan bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmektedir: “...almıştık. Sürekli hocamız bize BEP diye tutturuyordu. Ama şimdi işimize çok yarıyor”. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almayan öğretmenler bu eksikliklerini meslekte öğrenerek gidermeye çalışmaktadırlar. Bu konuyu bir öğretmen: “Üniversitede özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bir eğitim almadım. BEP nasıl hazırlanır, kaynaştırma nedir hiç öğretmediler. Daha çok meslekte öğreniyoruz” şeklinde ifade etmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler konusunda kendilerini yeterli görüp görmediği ile ilgili veriler toplanmıştır. Bunun için öğretmenlere özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğiyle başa çıkmada kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorusu yöneltilmiştir. Toplanan veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

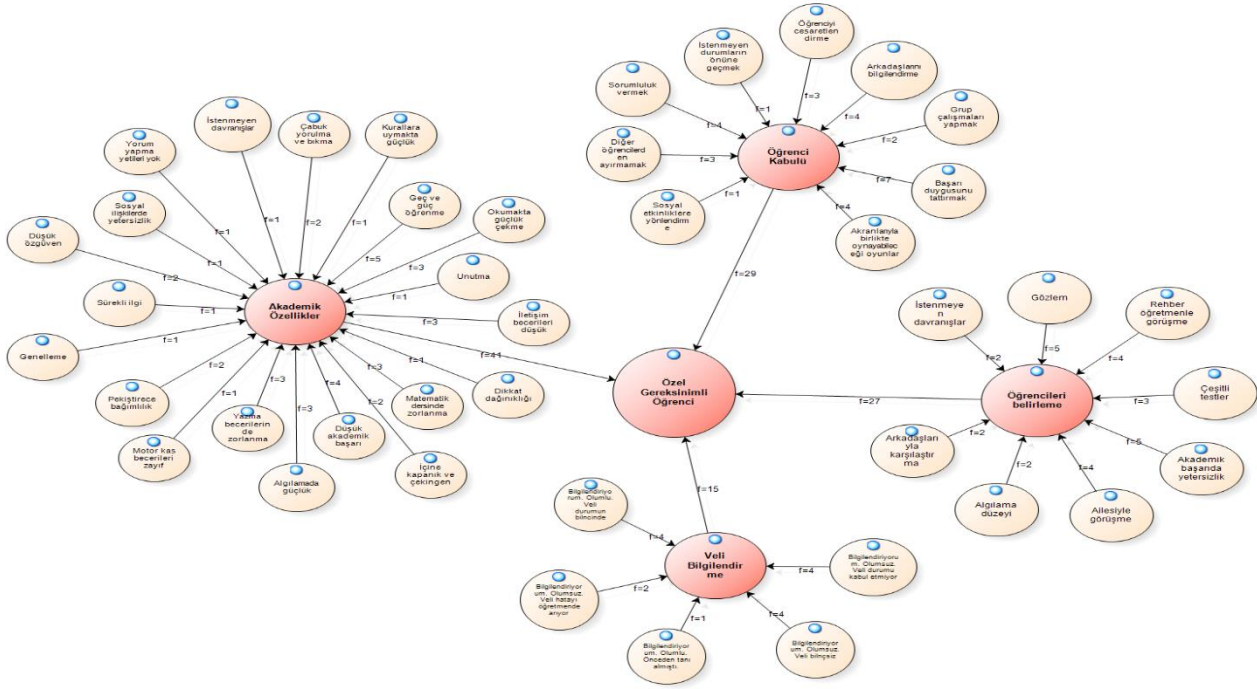
Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterlilikleri

Kod	Özel gereksinimli öğrencinizin yetersizliğiyle başa çıkmada kendinizi yeterli görüyor musunuz?		
	Evet, yeterli görüyorum	Açıklama	Hayır, yeterli görmüyorum
Ö1		Özel zaman ve ilgi gerektiren bir süreç. Yavaş ilerliyor.	✓
Ö2	✓	Meslekte aldığım hizmet içi eğitim ve deneyim.	
Ö3		Herhangi bir ders ve hizmet içi eğitim almadığım için ne yapacağımı bilmiyorum.	✓
Ö4	✓	Genel itibarıyla yeterli görüyorum. Bazen yetmediğimiz durumlar olabiliyor.	
Ö5	✓	İlk kez böyle bir öğrencim olduğunda ne yapacağımı bilemedim. Destek eğitim ve BEP'le birlikte sürecin üstesinden gelebildim.	
Ö6		Herhangi bir ders ve hizmet içi eğitim almadığım için ne yapacağımı bilmiyorum.	✓
Ö7		Herhangi bir eğitim almadım. Verilen seminerler de zorunlu tutulduğu için göstermelik oldu.	✓
Ö8		Tek başıma yeterli değilim gerekli işbirlikleri yapılırsa yeterli olabilirim.	✓
Ö9		Duruma ayak uyduramıyorum.	✓
Ö10		Tek başıma yeterli değilim gerekli işbirlikleri yapılırsa yeterli olabilirim.	✓
Toplam	3		7

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, görüşlerinden yararlandığımız sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (f=7) özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğiyle başa çıkmada kendilerini yetersiz görmekte-dirler. Sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik kendilerini yetersiz görmelerinin sebepleri arasında, herhangi bir ders ve hizmet içi eğitim almamış olmaları, yapılan hizmet içi eğitim seminerlerinin göstermelik yapıldığı, gerekli desteklerin gösterilmediği ve işbirliği noktasında sıkıntılar yaşanması gibi durumlar sayılabilir. Kendilerini yeterli gören öğretmenler ise sürecin başında kendilerini yetersiz gördükleri ancak verilen destek ve hizmet içi eğitimlerle bu durumun üstesinden geldiklerini ifade etmektedirler.

3.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Özellikleri, Belirlenmesi ve Yapılan Faaliyetler

Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, belirlenmesi ve yapılan faaliyetler temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, belirlenmesi ve yapılan faaliyetler

Özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi bu öğrencilerin özelliklerinin bilinmesiyle sağlanabilir. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin yetersizlik türlerine göre değiştiğini belirtmektedirler. Bunun doğrultusunda öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğu sorulmuştur. Buna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni gözüyle özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Belirgin Özellikleri	Öğretmenler	Frekans (f)
Geç ve güç öğreniyorlar	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9,	5
Akademik başarıları akranlarına göre düşük	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10	4
Okumakta güçlük çekerler	Ö1, Ö4, Ö5	3
Yazma becerilerinde zorlanma	Ö1, Ö4, Ö5,	3
Matematik dersinde zorlanma	Ö1, Ö4, Ö5	3
Algılamada güçlük yaşıyorlar	Ö1, Ö2, Ö9,	3
İletişim becerileri çok düşük	Ö3, Ö5, Ö7,	3
Pekiştirece çok ihtiyaç duyuyorlar	Ö3, Ö9,	2
İçine kapanık ve çekingen öğrencilerdir	Ö5, Ö8,	2
Düşük özgüvene sahiptirler	Ö6, Ö8,	2
Çabuk yorulma ve bııkma	Ö9, Ö10	2
Öğrendiklerini çabuk unutuyorlar	Ö2,	1
İstenmeyen davranışlar sergiliyorlar	Ö1,	1

Dikkatleri çok dağınık	Ö3,	1
Motor kas becerilerinde sıkıntı yaşıyorlar	Ö3,	1
Yorum yapma yetileri yoktur	Ö4,	1
Genelleme sıkıntıları vardır. Öğrendiklerini uygulamada güçlük çekerler.	Ö7,	1
Sosyal ilişkilerde yetersizlik	Ö7,	1
Kurallara uymakta güçlük yaşıyorlar	Ö9,	1
Sürekli ilgi bekliyorlar	Ö9,	1

Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleriyle ilgili farklı özellikler belirtmektedirler. Sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin birbirlerinden farklı yetersizliklere sahip olması bu farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Benzer özellikleri ifade eden öğretmenler de mevcuttur. Sınıf öğretmenlerinin üzerinde en fazla durduğu özellikler, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına göre geç öğrenmeleri ve öğrenirken zorlanmalarının yanında akademik başarılarında da akranlarına göre geride kalmaktadırlar. Ayrıca sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin, okuma, yazma, matematik dersinde zorlanma, algılamada güçlük yaşama ve iletişim becerilerinde düşüklük gibi özelliklere sahip olduklarını belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin düşük özgüvene sahip olduğu, dolayısıyla içine kapanık ve çekingen oldukları, ayrıca pekiştirece çok ihtiyaç duydukları ve çabuk yorulup, bıktıkları da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğrendiklerini çabuk unutma ve yeni durumlara genellemede sıkıntı yaşama, kurallara uymakta güçlük çekme ve istenmeyen davranışlar sergileme, motor kas becerilerinde sıkıntı yaşama, sosyal ilişkilerde yetersizlik ve sürekli ilgi beklentileri bu öğrencilerin diğer özellikleri olarak sayılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencileri belirleyebilmesi öğrencinin gelişimi, öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğrencinin kabulü açısından önemlidir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinin farklı aşamalarında özel gereksinimli öğrenciler için yerinde ve doğru kararlar verebilmek için bu öğrencilerin belirlenmesine ihtiyaç duyarlar. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri tanılama noktasında sıkıntı yaşamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencileri tespit etmek için hangi yolları kullandığı sorulmuş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri belirlemek için kullandığı yöntemler

Kod	Özel gereksinimli öğrencilerinizi belirlemek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?							
	Ailesiyle görüşme	Akademik başarıda yetersizlik	Algılama düzeyi	Arkadaşlarıyla karşılaştırma	Çeşitli testler	Gözlem	İstenmeyen davranışlar	Rehber öğretmenle görüşme
Ö1			✓		✓	✓		
Ö2		✓						
Ö3	✓			✓		✓	✓	✓
Ö4					✓			✓
Ö5		✓		✓			✓	
Ö6						✓		✓
Ö7	✓					✓		
Ö8	✓	✓						
Ö9		✓	✓					
Ö10	✓	✓			✓	✓		✓

Top	4	5	2	2	3	5	2	4
------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencileri belirleme noktasında sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir. Sadece bir öğretmen (Ö6) bu konuda kendini yetersiz görmektedir. Ö6 bu durumu: “Belirtiler hususunda bizim çok da bilgimiz yok ve böyle öğrencilerin farkına varamıyoruz” şeklinde ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi noktasında Ö5: “Akademik başarı olarak arkadaşlarından geride kalıyor, farklı davranışlar sergiliyor, çekingen ve içe kapanık oluyorlar, sosyal ilişkilerde zayıflık gibi etmenler şüphelenmemize neden oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda bir diğer öğretmen ise: “Öğrenciyi sınıf içinde ve dışında gözlemliyorum, ailesiyle görüşüyorum ve testler uyguluyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencileri belirlerken, “akademik başarıda yetersizlik” ve “gözlem” çalışmaları gerçekleştirmektedir. Daha sonra ailesiyle görüşme, rehber öğretmenle görüşme ve çeşitli testler uygulayarak özel gereksinimli öğrencileri belirlemektedirler. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri belirlerken kullandığı faktörler öğretmenden öğretmene ve yetersizliğin türüne göre değişiklik göstermektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akranları tarafından kabul edilmesi, bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitimlerine fırsat vermektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal ve sosyal kabulünün yanında akranları tarafından da kabul edilmesi öğrenme-öğretme sürecinde bu öğrencilerin başarılı bir şekilde kaynaştırılması için önemlidir. Bu konuda sınıf öğretmenleri hem sınıf içinde hem de dışında bu öğrencilerin kabulü için çalışmalar yapmaktadırlar. Görüşme yaptığımız sınıf öğretmenlerinin bu konuda nasıl uygulamalar yaptıklarıyla ilgili bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akran kabulü için yapılan çalışmalar

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Desteklenmesi ve Kabulü İçin Yapılan Çalışmalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Yapabildikleri üzerine odaklanarak başarı duygusunu tattırmak	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	7
Yapabileceği sorumluluklar vermek	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	4
Akranlarına, öğrencinin durumunu anlatma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9	4
Akranlarıyla birlikte oynayabileceği oyunlar	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10	4
Öğrenciyi cesaretlendirmek	Ö1, Ö2, Ö7	3
Diğer öğrencilerden ayırmamak	Ö2, Ö4, Ö9	3
Grup çalışmaları yapmak	Ö7, Ö8	2
Dalga geçme, alay etme vb. istenmeyen durumların önüne geçme	Ö2	1
Okul dışı sosyal etkinliklere yönlendirmek	Ö6	1

Görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akranları tarafından kabul edilmesi için yaptığı çalışmalar arasında en fazla görüş bildirdikleri çalışmanın, yapabildikleri üzerine odaklanarak başarı duygusunu tattırmak olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı sırasıyla, yapabileceği sorumluluklar vermek, akranlarına öğrencinin durumunu anlatmak, akranlarıyla birlikte oynayabileceği oyunlar, öğrenciyi cesaretlendirmek, diğer öğrencilerden ayırmamak ve grup çalışmaları yapmak takip etmektedir. Özel gereksinimli öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirmek ve dalga geçme alay etme vb. istenmeyen durumların önüne geçme çalışmaları ise bu konuda öğretmenlerin en az yararlandıkları çalışmalar olarak belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin kabulü özgüvenleri açısından önem ifade etmektedir. Bu konuda Ö6: “Öğrencilerin özgüvenlerinin artırılması için çaba sarf edilmesi gerekir. Bu öğrencilerin başarı

duygularını artırmak için öğrencinin yapabildikleri üzerinden sorumluluk verilmesi gerekir. Ben zaten yapamıyorum deyip bırakılmamalı. Ayrıca bu tür öğrenciler okul dışında sosyal faaliyetlere (yüzme, spor, enstrüman çalma vs.) yönlendirilebilir. Bu öğrenciler her ne kadar yetersiz olsalar da bazı alanlarda çok iyiler. Bu alanların değerlendirilmesi gerekir” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Anne babalar, çocukların eğitimlerinde sınıf öğretmenlerine çocukları hakkında bilgi veren, çocukların okulda öğrendiklerini ev ortamına ve diğer sosyal ortamlara aktarmalarında çocuklara yardımcı olan ve öğretmene öğrenciyle ilgili her türlü konuda destek vermektedirler.

Bu nedenle sınıf öğretmenleri hazırlayacakları programlarda anne babaları dikkate alacaklardır. Hatta anne baba görüşleri öğrenme-öğretme sürecine yön verecektir. Dolayısıyla öğretmen veli iletişimi önem kazanmaktadır. Bu konuda görüşme yaptığımız sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerin durumlarını velileriyle paylaşıp paylaşmadıklarını, eğer paylaşıyorlarsa velilerden nasıl tepkiler aldıklarını ve tepkilerinin nedenlerini sorduk. Sınıf öğretmenlerinden aldığımız cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin velileriyle iletişimi

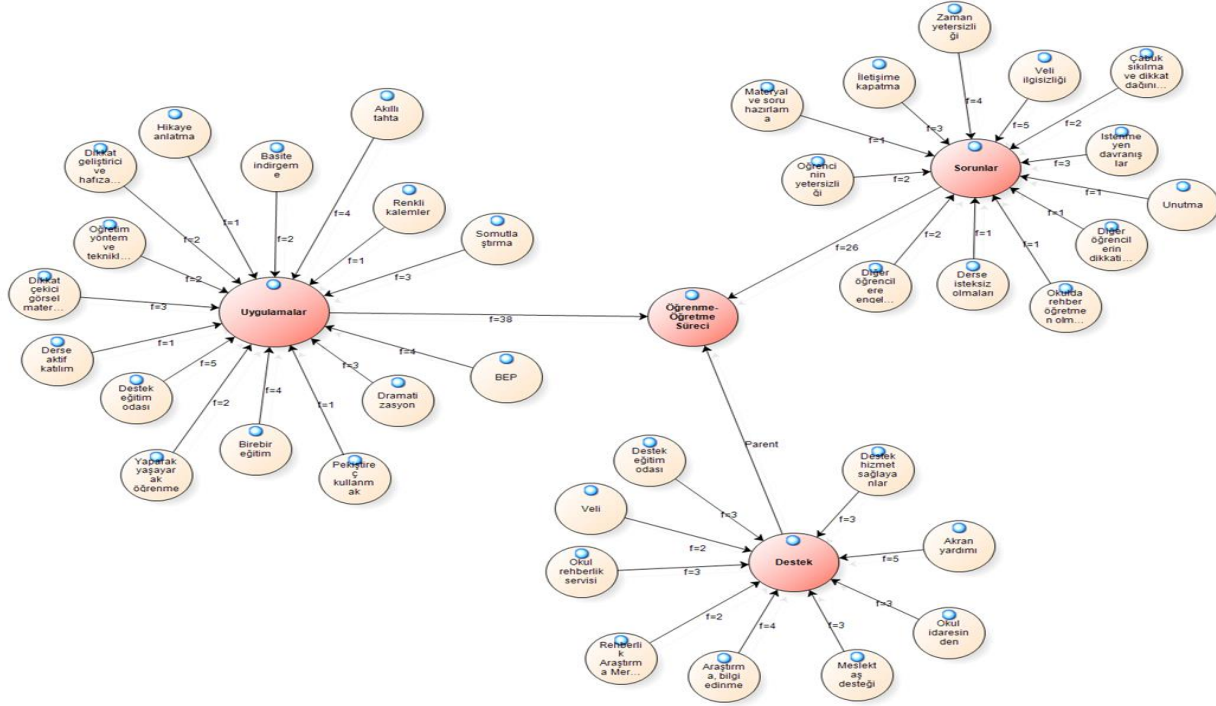
Kod	Özel gereksinimli öğrencilerinizin velilerini bilgilendiriyor musunuz? Velilerin duruma tepkileri olumlu mu olumsuz mu? Neden?				
	Bilgilendiriyorum. Olumlu: Önceden tanı almıştı.	Bilgilendiriyorum. Olumlu: Veli durumun bilincinde	Bilgilendiriyorum. Olumsuz: Veli bilinçsiz	Bilgilendiriyorum. Olumsuz: Veli durumu kabul etmiyor	Bilgilendiriyorum. Olumsuz: Veli hatayı öğretmende arıyor
Ö1			✓	✓	
Ö2		✓			
Ö3					✓
Ö4		✓			
Ö5			✓	✓	✓
Ö6		✓			
Ö7			✓	✓	
Ö8		✓			
Ö9	✓				
Ö10			✓	✓	
Toplam	1	4	4	4	2

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin velileriyle iletişimine ait bulgulardan hareketle öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin durumunu velilere bildirdikleri görülmektedir. Bütün öğretmenler velileri durumdan haberdar etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı velilerin durumu anlayışla karşıladığını belirtmekle birlikte devamında velilerin durumun bilincinde olduğunu (f=4) ve öğrencinin önceden tanı aldığını ifade etmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise bunun nedeni olarak, velilerin bilinçsiz olması, velinin çeşitli sebeplerden dolayı (çocuğunun etiketlenmesi, toplumda dışlanması vs.) durumu kabul etmemesi ve velilerin sorunu öğretmende araması gibi durumları göstermişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir: “...velileri bilgilendiriyorum. Veliler duruma tepkili kabul etmiyorlar. Çocuklarına bir şeyler eksik gözüyle bakmak istemiyorlar” Ö1.

“...velileri bilgilendiriyorum. Veli bu durumu olumsuz karşıladı. Veliyle yaklaşık 1,5 yıl kavga ettik. Veli durumdan beni sorumlu tutuyordu ve çocuğumla ilgilenmiyorsun gibi tepkilerde bulunuyordu. İletişimi artırdığımda kadın kabullendi ancak 1,5 yıl beni suçladılar” (Ö5). “...bilgilendiriyoruz elbette. Velilerin tepkileri olumlu da olabiliyor olumsuz da. Sınıf öğretmenin yaklaşımı ev öğrencinin hakkında detaylı açıklamaları bu durumu olumluya çevirebiliyor” (Ö4). Öğretmenlerin ifadeleri, öğretmenin veliyle iletişiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Yapmış Oldukları Uygulamalar, Karşılaştıkları Sorunlar ve Aldıkları Destekler

Bu temaya ilişkin kategori ve alt kategoriler Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamalar, karşılaşılan sorunlar ve alınan destekler

Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecinde öğretimi bu öğrenciler adına bireyselleştirme anlamında bazı uygulamalar yapmak durumundadırlar. Görüşlerini aldığımız sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri sırasında ne tür uygulamalar yaptıkları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalar

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılan Uygulamalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Akıllı tahtadan uygulamalar yapmak	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8	4
Anlatılanları basite indirgeyerek anlatma	Ö1, Ö10	2
BEP doğrultusunda etkinlikler düzenlemek	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9	4
Çocukla birebir eğitim yapmak	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10	4
Destek eğitim odasında yapılan çalışmalardan yararlanmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	5
Dikkat çekici görsel materyaller kullanmak	Ö6, Ö8, Ö9	3
Dikkat geliştirici ve hafıza güçlendirici çalışmalar yapmak	Ö7, Ö8	2
Dramatizasyon (oyunlaştırma)	Ö7, Ö8, Ö9	3

Hikâye anlatma	Ö1	1
Öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapmak	Ö1, Ö4	2
Pekiştireç kullanmak	Ö3	1
Renkli kalemler	Ö8	1
Somutlaştırma	Ö6, Ö7, Ö9	3
Yapabildiği konularda derse aktif katılımını sağlamak	Ö4	1
Yaparak yaşayarak öğrenmeleri için gerekli ortamları hazırlamak	Ö1, Ö5	2

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrenciler için hangi uygulamaları yaptıklarıyla ilgili bulgular tabloda sunulmuştur. Bu bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde farklı uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda en fazla vurguladıkları nokta destek eğitim odası doğrultusunda yapılan uygulamalardır. Bu uygulamayı, çocukla birebir eğitim yapmak, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planı doğrultusunda çalışmalar yapmak ve akıllı tahtadan uygulamalar yapmak takip etmektedir. Daha sonra sırasıyla dikkat çekici görsel materyaller kullanmak, oyunlaştırma yapmak ve anlatılanları somut bir şekilde sunmak öğrenme-öğretme sürecinde sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla kullanılan uygulamalardır. Öğrenme öğretme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenmeleri için gerekli ortamları hazırlamak, yapabildiği konularda derse aktif katılımını sağlamak, hikâye anlatma ve renkli kalemler kullanmak ise öğretmenler tarafından en az kullanılan uygulamalar olarak sayılabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine bu uygulamaları belirlerken nelere dikkat ettiniz sorusuna öğretmenlerin tamamı öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve seviyelerine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Bu konuyu Ö1 şu şekilde ifade etmektedir: “*Uygulama çocuğun özel gereksinimlerine göre oluyor. Zihinsel veya bedensel gereksinim ne ise ona göre öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapıyorum. Uygulama alanı çok örneği olan bir konu. Yaparak yaşayarak öğrenmeleri için sınıfta deneyler yapıyoruz. Akademik becerileri için doğrudan anlatım yapıyorum*”. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalarda BEP doğrultusunda çalışmalar yapıldığını Ö2 şöyle dile getirmektedir: “*...yapabilecekleri doğrultusunda BEP hazırlanıyor. Daha sonra BEP doğrultusunda etkinlikler düzenliyoruz. Sınıfla birlikte yapabileceğimiz etkinliklerin dışındakileri sınıftan ayrı yapıyoruz. Destek eğitim odası doğrultusunda etkinlikler yapıyoruz. Akıllı tahtadan uygulamalar yapıyoruz*”. Görüşlerini aldığımız sınıf öğretmenleri öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrenciler için sıklıkla dramatisasyon (oyunlaştırma) yöntemini kullandıklarını ifade etmektedir. Bu konuda Ö9: “*...bütün öğretim çalışmalarını oyun üzerinden yapıyorum. Sürekli oyun ve dikkatini çekecek materyallerle eğitimi yapılandırıyorum. Bir kazanımla ilgili üç dört etkinlik yapmaya çalışıyorum*”.

Özel gereksinimli öğrenciler öğrenme ve davranış anlamında normal gelişim gösteren akranlarından oldukça farklılıklar gösterebilmektedir. Bunu öğrenme-öğretme sürecinde düşündüğümüzde sınıf öğretmenleri yaptıkları uygulamalarda çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde yapmış oldukları uygulamalarda ne tür zorluklarla karşılaştıkları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamalarda karşılaşılan sorunlar

Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar	Öğretmenler	Frekans (f)
Veli ilgisizliği	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10	5
Zaman yetersizliği	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9	4
İstenmeyen davranışlar	Ö3, Ö5, Ö9	3

Öğrencilerin kendilerini iletişime kapatmaları	Ö1, Ö3, Ö9	3
Çabuk sıkılma ve dikkat dağınıklığı	Ö3, Ö5	2
Özel gereksinimli öğrencinin yetersizliği	Ö1, Ö9	2
Diğer öğrencilere engel olması	Ö3, Ö9	2
Diğer öğrencilerin dikkatinin dağılması	Ö1	1
Derse isteksiz olmaları	Ö1	1
Materyal ve soru hazırlama	Ö10	1
Okulda rehber öğretmen olmaması	Ö6	1
Öğrendiklerini çabuk unutma	Ö2	1

Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen uygulamalarda karşılaşılan güçlükler tablosu incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirmiş oldukları uygulamalarda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu uygulamalarda karşılaşılan zorluklardan üzerinde en fazla görüş belirttikleri sorun veli ilgisizliğidir. Görüşlerine başvurduğumuz sınıf öğretmenlerinin yarısı velilerin ilgisiz olduğunu ve süreçte herhangi bir destekte bulunmadıklarını ifade etmiştir. Bu sorunu sırasıyla zaman yetersizliği, öğrencilerin kendilerini iletişime kapatmaları, çabuk sıkılma ve dikkat dağınıklığı, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliği ve diğer öğrencilere engel olması sorunları takip etmektedir. Derse isteksiz olmalar, materyal ve soru hazırlama, okulda rehber öğretmen olmaması ve öğrenilenlerin çabuk unutulması sorunları ise en az vurgulanan sorunlar arasındadır. Sadece bir öğretmen bu uygulamaları gerçekleştirirken herhangi bir sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. “...pek fazla sorunla karşılaşmıyorum” (Ö4). Diğer bütün öğretmenler bu uygulamaları gerçekleştirirken sorun yaşamıştır. Ö1 bu uygulamaları gerçekleştirirken karşılaştığı sorunları şu şekilde ifade etmektedir: “Öğrencilerim akademik anlamda geride oldukları için onlarla çok fazla birebir eğitim yapıyorum. Bu noktada bir öğrencimle çalışırken, diğer öğrencilerimin derse olan ilgisi azalıyor ve başka şeylerle uğraşmak istiyorlar. Öğrencilerimin kendilerini kitlemesi ve asla ders yapmak istememeleri de karşılaştığım sorunlar arasındadır”. Bu öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlara sebep olduğunu ifade eden bir diğer öğretmen Ö3 ise bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Sınıf içinde çok dikkati dağınıklığına sebep oluyor. Diğer öğrencilerin öğrenmesine engel oluyor. Dikkati üzerine çekmek istiyor. Çok fazla ilgi istiyor. Çok fazla eleştiri kabul etmiyor. Eleştirdiğimizde kendini kitliyor. Adamı çok iyi kullanıyor”.

Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde uygulamış oldukları uygulamalarda bulgularda verildiği gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu sorunlarla baş edebilmeleri ve sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçilmesi adına desteğe ihtiyaç duydukları açıktır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştıkları sorunları gidermek için ne tür destek aldıklarıyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde aldığı destekler

Destek Türleri	Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları gidermek için ne tür destek alıyorsunuz?	
	Öğretmenler	Frekans (f)
Akran yardımı	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9,	5
Araştırma, bilgi edinme	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10	4
Destek eğitim odası	Ö1, Ö4, Ö5	3

Destek hizmet sağlayanlar	Ö1, Ö4, Ö5,	3
Meslektaş desteği	Ö1, Ö4, Ö5	3
Okul idaresinden	Ö1, Ö2, Ö9,	3
Okul rehberlik servisi	Ö3, Ö5, Ö7,	3
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)	Ö3, Ö9,	2
Veli	Ö5, Ö8,	2

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için yapmış oldukları uygulamalarda karşılaştıkları sorunları gidermek için almış oldukları destekler tabloda sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenleri bu sorunların etkilerini azaltmak anlamında en fazla kullandıkları destek türü akran desteği olmuştur. Akran desteğini, öğretmenin kendi çabalarıyla araştırma ve bilgi edinmesi takip etmiştir. Bu destek türlerinden sonra üzerine görüş bildirilen diğer destekler ise; destek eğitim odası, destek hizmeti sağlayanlar, meslektaş desteği ve okul idaresinden alınan destekler şeklinde sıralanmaktadır. Sınıf öğretmenleri bu süreçte en az desteği de velilerden almışlardır. Bu süreçte veli desteğinin önemine değinen Ö3 bu durumu şöyle ifade etmektedir: “...veli desteği alıyorum. Veli olmadan hiçbir şey yapamıyorum. Çoğunlukla veliden destek alıyorum”. Bu sorunların giderilmesi bakımından alınan destekler arasında destek eğitim odasından söz edilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Ö6 destek eğitim odasından yararlandıklarını ancak destek eğitim odasıyla ilgili olumsuzlukları şu şekilde ifade etmiştir: “...destek eğitim odasından yararlanıyoruz. Ancak okulumuzda destek eğitim verebileceğimiz bir oda yok, boş bulduğumuz yerleri kullanıyoruz. Dolayısıyla kullanabileceğimiz araç-gereç vs. de yok. Öğretmenin kendi çabalarıyla bir şeyler yapması gerekiyor”.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğrenme-öğretme sürecinde yapmış oldukları uygulamalar ve bu uygulamalarda ne tür zorluklarla karşılaştıklarıyla ilgili görüşleri belirlenmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim alıp almadıkları sorgulanmış ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterlilikleri belirlenmiştir. İkinci olarak, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin neler olduğu, bu öğrencileri belirlerken nelerden yararlandığı, bu süreçte aileyle iletişimin ne düzeyde olduğu ve bu öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akran kabulü için ne tür çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik ne tür uygulamalar yaptıkları, bu uygulamalarda hangi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlarla baş edebilmek için ne tür destek aldıkları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler üniversitede özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını alanlar ise bu eğitimlerin ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim aldıkları ancak bu eğitimlerin göstermelik yapıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumları yeterli değildir. Bu bilgiler neticesinde sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterli eğitim alamamakta ve kendilerini bu konuda yetersiz görmekte dirler. Bu sonuca benzer bulgulara, Babaoğlu & Yılmaz (2010)'un yapmış olduğu çalışmada, Demir & Açar (2011) tarafından yapılan çalışmada da yer verilmiştir. (Altun & Gülben, 2009) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılan araştırmada ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

İkinci olarak özel gereksinimli öğrenciler hangi özelliklere sahip, öğretmenler bu öğrencileri belirlemede ne tür yöntemler kullanmaktadır, aileyle iletişim ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akran kabulü için ne tür çalışmalar yapıldığı üzerinde durulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin gözüyle özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin geç ve güç öğrendiğini,

akranlarına göre akademik başarılarının düşük olduğu, okumakta güçlük çektiklerini, yazmakta ve matematik becerilerinde zorlandıklarını, algılamada güçlük yaşadıklarını, iletişim becerilerinin düşük olduğunu, özgüvenlerinin düşük olduğu ve çabuk yorulup bıktıkları üzerinde durmuştur. Benzer bulgulara (Altun & Uzuner, 2016) tarafından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimleri üzerine yapılan araştırmada da rastlanmıştır.

Öğrenme öğretme sürecinde öğretimin bireyselleştirilmesi adına bu öğrencilerin tespitinin önemli olduğu söylenebilir. Bu süreci başlatan kişinin sınıf öğretmeni olduğunu düşündüğümüzde sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin tespit edilmesinde nelere dikkat ettiği önem kazanmaktadır. Bu öğrencileri tespit etmek için öğretmenler, gözlemlerinden, öğrencinin akademik başarısından, öğrencinin ailesi ve rehber öğretmenle görüşmekten, çeşitli testlerden, öğrencinin algılama düzeyi ve istenmeyen davranışlarından ve arkadaşlarıyla karşılaştırmaktan yararlanmaktadır. Altun & Gülben (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin hangi akademik alanda eksiklik yaşadığını gözlem yoluyla tespit ettiklerini ifade etmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akran kabulü için şu çalışmaları yapmaktadır: Öğrencinin yapabildikleri üzerinden öğrenciye başarı duygusunu tattırmak, öğrenciye yapabileceği sorumluluklar vermek, akranlarına öğrencinin durumunu anlatmak, akranlarıyla birlikte oynayabileceği oyunlar düzenlemek, öğrenciyi cesaretlendirmek ve diğer öğrencilerden ayırmamak son olarak grup çalışmaları yapmak. Öğretmenler öğrencilerin sadece akademik başarılarını düşünmemeli aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akranları tarafından kabul edilmesi için çaba harcamalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrencinin okulda ve sınıfta başarılı olabileceği farklı etkinliklere ve alanlara onları yönlendirmek gerekmektedir (Olçay-Gül & Vuran, 2015). Aynı zamanda bu öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için önemli olduğu söylenebilir. Sadioğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesi için; normal gelişim gösteren öğrenciyi bilgilendirme, sosyal etkileşimi sağlamaya yönelik çalışmalar vb. faaliyetler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenleri tarafından özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ve akran destekli öğretimin yapılmamış olması bu öğrencilerin akran kabulünü etkilemektedir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma uygulamalarının etkili olması ve akran kabulü için kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ve akran öğretiminden faydalanabilir. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde başarılı bir şekilde eğitim alabilmeleri için sağlanması gereken koşullar bulunmaktadır. Bu koşullar Smith ve diğerleri (2006) tarafından programların öğrenci gereksinimlerine göre karşılanması yahut var olan programların öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanması, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin bu öğrencilere göre uyarlanması, başarılı bir sınıf yönetiminin yanında gerekli destek hizmetlerinin sağlanması olarak sıralanmıştır. Bu koşulların sağlanmasıyla beraber özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesi ve akran kabulü artırılabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini öğrencilerin hangi alanlarda eksiklik yaşadığı yönünde bilgilendirdikleri ancak ilk etapta velilerin duruma tepki gösterdiği sonucudur. Bu süreçle ilgili olarak öğretmen veli arasındaki işbirliği kısmen yapılabilmektedir. Ayrıca bazı velilerin durumu kabul edip çocukları için her şeyi yaptığı bazılarının ise olumsuz düşüncede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin çocuklarının durumlarını kabullenmekte sorunlar yaşadıkları Sadioğlu ve diğerleri (2012) tarafından da desteklenmektedir. Altun & Gülben (2009) tarafından yapılan çalışmada da velilerin bazılarının bilinçli olmalarına rağmen büyük bir kısmının bilinçsiz oldukları üzerine görüş bildirilmiştir.

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler için farklı uygulamalar düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci oluşturmak için; özel gereksinimli öğrenci için akıllı tahtadan uygulamalar yaptığı, destek eğitim odasında yapılan çalışmalara paralel etkinlikler düzenlediği, hazırlanan BEP doğrultusunda etkinlikler düzenlediği, birebir eğitim yaptığı, dikkat çekici görsel materyaller kullandığı, derslerde dramatizasyon (oyunlaştırma) tekniğinden sıkça yararlandıkları ve somutlaştırma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadioğlu (2011)'nin yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin bu süreçte, farklı materyal kullanma, ödev verme daha basit etkinlikler ve araştırmalar yaptırma gibi öğretimsel uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenme süreçleri ve ortamları ile öğretim materyalleri ve etkinlikleri özel gereksinimli öğrencilerin

gereksinimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli bunun için çeşitli uyarlamalara gidilmelidir (Olçay-Gül, 2014; Shaw, 2011). Araştırmada ulaştığımız sonuçlarla yapılan çalışmalardaki sonuçlar benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecini özel gereksinimli öğrenciler için uygun hale getirmiştir. Saraç & Çolak (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için herhangi bir öğretimsel düzenleme yapmadığı bu konuda sadece konuları basitleştirmekle yetindikleri ifade edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamalarda sınıf öğretmenlerinin bazı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu sorunları: Velinin ilgisiz olması, zaman yetersizliği, istenmeyen davranışlar, öğrencilerin kendilerini iletişime kapatmaları, çabuk sıkılma ve dikkat dağınıklığı, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliği ve diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olması şeklinde sıralamışlardır. Altun & Gülben (2009) yaptıkları çalışmada uygulamalarda karşılaştıkları güçlükleri; veli ilgisizliği, istenmeyen davranışlar ve zaman yetersizliği olarak sıralamıştır. Ayrıca Saraç & Çolak (2012) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere vakit ayıramadığı, öğrencilerin dikkatinin çabuk dağıldığı ve problem davranışları yüzünden sınıfın düzenini sağlayamadığı vb. görüşlere yer vermiştir. Yabancı literatür incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde benzer sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim hususunda bilgi eksikliği yaşadığı ve yeterli deneyime sahip olmadıkları (Berry, 2011), öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yeterli zaman ayıramadıkları (Blecker ve Boakes, 2010; Horne ve Timmons, 2009), öğretimsel uyarlama yapamadıkları (Lalvani, 2012), öğrenme-öğretme sürecinde materyal eksikliği yaşadıkları ve fiziki ortamların yetersiz olduğu (Balo, 2015; Shevlin, Winter ve Flynn, 2013) gibi sorunlarla karşılaşmıştır.

Son olarak, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşmış oldukları bu sorunları gidermek için destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte aldığı destekler; akran yardımı, öğretmenin kendi çabalarıyla araştırma yapması ve bilgi edinmesi, destek eğitim odası, destek hizmeti sağlayanlar, meslektaş desteği, okul idaresi, okul rehberlik servisi, RAM ve veli olarak sıralanmaktadır. Sadioğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin bu konuda meslektaşlarından destek aldıkları ancak okul yönetimi ve rehber öğretmenden gerekli desteği alamadıkları belirtilmiştir. Saraç & Çolak (2012)'ın yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin bu süreçte okul rehber öğretmeninden, okul müdürü ve diğer öğretmenlerden destek aldığı ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bakanlıktan, yasalardan ve ilgili birimlerden yeterince destek ve danışmanlık alamamaları nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Slavica, 2010). Yapılan bir diğer çalışmada ise ilgililerin (okul yöneticisi, öğretmen vs.) yönetmelikler tarafından yönlendirilmemeleri, yasa ve yönetmelikler oluşturulurken okulların mevcut durumlarının dikkate alınmaması ve konuyla ilgili pilot uygulamaların yapılmaması özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde ortaya çıkan sorunların nedeni olarak gösterilmektedir (Thorpe ve Azam, 2010).

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik üniversitede aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ve hizmet içi eğitimlerin de çeşitli nedenlerden bu yetersizliği gideremediği, dolayısıyla kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri sınıfta bu öğrencileri tespit edebildikleri, aileleriyle gerekli iletişimi kurduğu ve bu çocukların sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akranları tarafından kabulü için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında öğretim sürecinde bir takım uygulamalar yaptıkları, uygulamalarda bazı sorunlarla karşılaştığı ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için destek aldığı da ifade edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıf öğretmenlerine, velilere ve ilgililere özel gereksinimli öğrenciyle ilgili eğitimler düzenlenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde özel gereksinimli öğrencilere yönelik aldığı derslerin içeriğinde düzenlemeler yapılabilir ayrıca teoriden ziyade uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin bir plan program çerçevesinde yapılabilmesi için bu öğrencilerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine bu öğrencileri belirleyebilmek

adına yetersizlik türleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verilebilir. Yetersizlik türlerine ait belirleyici özellikler broşür halinde öğretmenlere verilebilir.

4. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ortamlarda desteklenmesi ve akranları tarafından kabul edilmesi için ilgililerin (sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, idare, veli vs.) işbirliği içerisinde çalışması sağlanabilir.

5. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden etkili ve verimli bir şekilde faydalanabilmeleri için yapılan uygulamalar öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygun olarak düzenlenebilir.

6. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlarla baş edebilmek için sınıf öğretmenine gerekli desteğin verilmesi sağlanabilir. Kurumlar arasında işbirliği önemli görülebilir.

7. Özel gereksinimli öğrenci bulunan tüm ilkokullarda rehber öğretmen olması sağlanabilir.

8. Destek eğitim odasının öğrenme-öğretme sürecini destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve sürdürülmesi sağlanabilir. Ayrıca okullarda, destek eğitim odaları için ayrı bir oda düzenlenebilir, gerekli donanım ve araç-gereç sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2012). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 253-272.
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 33-49.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 39-53.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 345-354.
- Balo, E. D. (2015). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 35-47.
- Batu, S. (Eds.). (2015). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırdığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Berry, R. A. W. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 627-648.
- Blecker, N. ve Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.
- Demir, M., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 719-732.
- Diken, İ. (2015). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Erişkin, A., Kırac, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 200-213.
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Genel eğitim ve özel eğitim ortamlarında zihinsel engelli çocukların akademik ve sosyal başarıları. *Remedial and Special Education*, 3-18.

- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 313-338.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28, 14-27.
- Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 169-195.
- Olson, J., & Platt, J. (2004). *Teaching Children and Adolescents With Special Needs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Özokçu, O. (Eds.). (2013). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Phyllis E. Horne & Vianne Timmons (2009) Making it work: teachers' perspectives on inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 13:3, 273-286, DOI:10.1080/13603110701433964
- Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2008). *Special Education for Today's Teachers: An Introduction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 399-432.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-28.
- Shaw, R. A. (2011). Employing universal design for learning. *New Directions for Student Services*, 21-33.
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in there public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 1119-1133.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: proclamation so reality (primary school teachers' view). *Australian Journal of Teacher Education*, 7, 62-69.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2006). Teaching students with special needs in inclusive settings, (revised IDEA edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., & Patton, J. R. (2008). *Teaching Students With Special Needs in Iclusive Settings*. Boston: Merrill Prentice Hall.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 116-135.
- Thorpe, A., ve Azam, A. Q. M. S. (2010). Teachers' perceptions of inclusive education in main stream primary schools in the united kingdom. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 163-172.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Bilimleri Dersi ile İlgili Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yönelik Türkiye’de Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi

Content Analysis of Researches on The Revised Bloom Taxonomy Related to The Science in Turkey

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU¹, Makbule OLGUN², Aydın KIZILASLAN³

ÖZ: Bu çalışmada fen bilimleri dersini kapsayan Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle ilişkili çalışmaların analizi yapılmıştır. Bu amaçla, ilgili alanda yapılan çalışmalar yıl, amaç, yöntem ve ulaşılan sonuçlar bakımından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. 2001-2018 yılları arasında fen alanı ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle ilişkili tespit edilen 14 çalışma meta-senteze tabi tutulmuştur. Yapılan çalışmalarda doküman analizinin tercih edildiği ve konu alanları, sınav soruları ve program kazanımlarının incelendiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak doküman analizinin veri toplama aracı olarak yoğunlukta kullanıldığı çalışmalarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi boyutuna göre genel olarak alt düzey bilgilerin yer aldığı, sınavlarda ve program kazanımlarında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarının homojen dağılım göstermediği ve üst düzey bilgi boyutuna ağırlık verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Fen bilimleri, yenilenmiş bloom taksonomisi, içerik analizi, meta-sentez

ABSTRACT: In this study, an analysis of Revised Bloom's Taxonomy related to the science course was conducted. For this purpose, the studies in the related field have been examined in detail in terms of year, purpose, method and results achieved. Document review was conducted in the study. Between 2001 and 2018, 14 studies related to the Revised Bloom's Taxonomy with the science field were subjected to meta-synthesis. It is determined that document analysis is preferred in the studies and subject areas, exam questions and program gains are examined. As a result, it is determined that Revised Bloom's Taxonomy steps do not have a homogenous distribution in the exams and program gains, and weighted information is not given a high level of knowledge.

Keywords: Science, revised bloom taxonomy, content analysis, meta-synthesis

Cite this article as:

Zorluoğlu, L. S. & Olgun, M., Kızılaslan, A. (2020). Content analysis of researches on the revised bloom taxonomy related to the science in Turkey, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 23-32.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose

Education is the whole way to get the desired behaviors to the individuals. Rapid changes in society are changing education needs. Today's education system aims to make students become researches, inquirers and producing individuals. This goal will be realized with the curriculum. Various taxonomies are used to provide feedback to the curriculum. It is possible to evaluate the learning outcomes or questions with these taxonomies. The Bloom Taxonomy developed by Bloom and his colleagues is one of these taxonomies. Bloom Taxonomy has been updated as a Revised Bloom Taxonomy.

The purpose of this study, between 2001-2018, studies on Revised Bloom Taxonomy in the field of science are examined. For this purpose, the determined studies were examined systematically and the answers to the following questions were searched.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, leventzorluoglu@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-8958-0579

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, esmaolgn@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4080-3396

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, ydnkizilaslan@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3033-9358

1. How is the distribution of articles and theses according to years?
2. Which methods were used in the studies?
3. For what purposes did Revised Bloom Taxonomy be used in the studies?
4. Which data collection tools were used?
5. Which analysis methods were used?
6. How have the results been achieved?

There has been no similar work on this subject in the literature review. So, this study is important because, it will contribute to the literature.

Methodology

The study has been conducted using the method of document analysis. The meta-synthesis method was used to study the Revised Bloom Taxonomy studies about to science. Meta-synthesis is a sub-study of content analysis. Meta synthesis is the interpretation of these themes created by creating themes from studies done on a subject.

The articles to be reviewed in the study were searched in "Google academic" and "YÖK Thesis Center" databases. Articles and theses covering the years 2001-2018 were based on the keywords "renewed bloom taxonomy", "structured bloom taxonomy" and "revised bloom taxonomy", "science", "science and technology" keywords. Studies were examined in detail in terms of year, purpose, method and outcomes. Tables were used to make the findings more understandable.

Results and Discussion

Studied studies, 12 of them are articles, 2 of them are master's thesis. Master thesis prepared between 2013-2014. No articles and thesis work in 2001-2004. Article work increased between 2015-2018. Most articles are prepared between 2017-2018. At the end of the study, maximum number of document analysis were examined and at least descriptive model and survey were used. Used to examine the Revised Bloom Taxonomy questions and to examine to the learning outcomes. Descriptive analysis is used throughout the studies.

It seems that the articles and theses examined have a weight on the analysis of the exam questions. The results show that teachers concentrate on lower level cognitive knowledge levels in the questions, and they place lower levels of higher cognitive knowledge levels.

While exam questions are examined, the questions prepared by the teachers, the suggestions in the curriculum and the TEOG and SBS exams are taken into consideration. When the analysis of the questions in the program according to the YBT is examined, it is observed that the lower level of cognitive knowledge is more important. Questions from the most remembering, applying and analyzing steps are included. The fact that the questions are located in these steps in large quantities can lead to inadequate development of high-level thinking skills. The high number of questions with high-level cognitive information will help students to be more creative, inquisitive and productive.

When we look at the analysis of the exam questions prepared by the Ministry of National Education according to YBT, it appears that the questions mostly take place in lower level cognitive information levels. It seems that the questions concentrate in the category of understanding from the steps of YBT. Analysis, synthesis, and evaluation categories seem to be less.

When the learning outcomes, in science curricula are analyzed according to YBT, it is seen that they are distributed to all the steps according to the steps indicated in the taxonomy, but there is no even distribution and the metacognitive knowledge steps are limited in terms of information types. According to the cognitive process steps, the achievements appear to take place in the understanding step. Programs have high levels of cognitive processing at low levels. Individuals with high-level thinking skills have ability to think in detail, to see events from different sides, to present new products.

According to the results, the work reflects the lower level information dimension according to the Revised Bloom Taxonomy. It seems that the science curriculum is partly matched to the Revised Bloom Taxonomy. In the studies, the upper cognitive dimension steps are at low level.

It is suggested that the authorized persons and commissions should include the learning outcomes, effects and questions related to the upper level dimension. Similar studies can be done in class or subject- based science or in different lessons to reveal the current situation.

GİRİŞ

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimize ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). İçinde bulunduğumuz çevrede meydana gelen değişimler eğitim-öğretim süreçleri ile etkileşim içindedir. Sürekli gelişmekte olan günümüz dünyası ihtiyaçlarına bağlı olarak eğitim ihtiyaçları da değişim göstermektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi, günlük temel ihtiyaçların farklılaşması, mevcut bilgilerin güncellenerek geliştirilmesi gibi ihtiyaçlar göz önüne alındığında öğrencilerde kazandırılmak istenen davranışların da değiştiği görülmektedir. Günümüz eğitim sistemi öğrencilerin araştıran, sorgulayan, düşünen ve üreten bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi ise öğretim programları ile mümkün olmaktadır.

Eğitim faaliyetleri, önceden belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğretim programları ile uygulanmaktadır (Güven ve Aydın, 2017). Bu programlar beklenen amaç davranışlar, öğrenci hazırbulunmuşluğu, çevre ve öğretmen yeterliliklerine uygun olacak şekilde oluşturulmalıdır. Eğitim programları; amaçlar, içerik, uygulanacak yöntemler, destekleyici araç gereçler ve değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003). Ülkemizde eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte artık öğretim programlarında “hedef-davranış” ifadesi yerine “kazanım” ifadesi kullanılmaktadır (Ayvacı, Alev ve Yıldız, 2014). Dolayısıyla bu çalışmada da hedef ifadesi yerine kazanım ifadesi dikkate alınacaktır.

Eğitim programları, öncelikle öğretim programlarının bir parçası olan kazanımlar dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Öğrencilerin ne düzeyde olduğu, öğrenmeye ne kadar hazır olduğu, öğrenme ortamının fiziki koşullarının uygunluğu, öğretim süresinin planması gibi birçok nokta kazanımlar oluşturulurken belirleyici olmaktadır. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda sunulan öğretim programının geribildirimini yapılması gerekmektedir. Program amaçlarının öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığı ölçme ve değerlendirme araçları ile belirlenmektedir (Güven, 2014). Öğretim programlarının geri bildirim sağlayıcısı, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarıdır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek, öğretim sürecini verimli şekilde gerçekleştirmek ve öğretimin yeterliliğini test etmektir (Güven, 2014; Tan, 2009). Fen bilimleri programı doğrultusunda hazırlanan kazanımların uygunluğu ve gerçekleştirilme düzeyi ölçme değerlendirme süreçleri ile incelenmektedir.

Ölçme değerlendirme yapılırken programların amaca ne kadar hizmet ettiği ve öğretimde yer alan konulara yönelik hangi seviyede ne kadar ve hangi düzeyde soruların yer alması gerektiği önemli bir durumdur (Güleryüz ve Erdoğan, 2018). Programların amaç ve kazanımlarına ne derecede ulaşıldığını belirlemek amacıyla farklı taksonomilerden yararlanılabilmektedir (Birgin, 2016). Taksonomiler aynı zamanda sınav sorularının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Öğretmenlerin ders sürecinde hazırladıkları soruların hangi basamakları içerdiği de taksonomiler yardımıyla incelenebilmektedir (Ayvacı ve Türkoğan, 2009; İnci, 2014; Özcan ve Akcan, 2010; Şanlı ve Pınar, 2017). Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve uzun yıllardır eğitimde yer alan Bloom Taksonomisi de bu taksonomilerden birisidir. Bloom taksonomisi farklı ülkeler tarafından başarılı bir taksonomi olarak kullanılmaktadır (Arı, 2011).

1956 yılında Bloom’un geliştirmiş olduğu taksonomi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu taksonomi ve taksonomide yer alan basamaklar, program kazanımlarının hangi basamakta yer aldığını ve kazanımlara bağlı olarak hazırlanan sınavların taksonomideki yerini belirlemek amacı ile kullanılmaktadır. Fakat Bloom’un önermiş olduğu taksonomi tarihinden günümüze kadar bilim ve teknolojiye, toplumun ihtiyaçlarında, eğitim-öğretim ve

öğrenme süreçlerinde değişimler dikkate alındığında Bloom'un taksonomisinin yetersiz olduğuna ve yenilenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Eğitim ve öğretimin her bir bileşenini daha iyi şekilde yansıtabileceği amacı ile Bloom Taksonomisi, Anderson ve Krathwohl tarafından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) olarak güncellenmiştir (İnci, 2014). YBT, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutu hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Tutkun, Demirtaş, Aslan ve Erdoğan, 2015). Bilgi boyutu ise bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (Yıldız, 2015). YBT'de bilgi boyutu ismi temel alırken, bilişsel süreç boyutu eylemi temel almaktadır (Krathwohl, 2002). Ülkemizdeki kazanımların ve öğrencileri değerlendirmek amacı ile yapılan sınavların isim ve fiil kökünden oluştuğu düşünüldüğünde YBT'nin önemli bir taksonomi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle YBT, ülkemizdeki öğretim programlarının değerlendirilmesinde, kazanımların analiz edilmesinde ve sınav sorularının incelenmesinde çok boyutlu olarak kullanılabilir (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Ayrıca alanyazın incelendiğinde (Ayvacı ve Türkdöğün, 2010; Kotluk ve Yayla, 2016; Näsström, 2009; Tuna ve Biber, 2017; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016) programda yer alan kazanımların ve değerlendirmelerin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu gibi iki farklı boyuttan incelenmesine izin veren YBT'nin kullanılmasının avantaj sağlayacağı belirtilmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ülkemizde 2001-2018 yılları arasında fen bilimleri alanında YBT ile ilgili yapılmış çalışmalardan yola çıkarak fene yönelik YBT ile ilgili mevcut yapılan çalışmaları ortaya koymak ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için hangi alanlarda eksik olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada çalışmaların yıllara göre dağılımı, çalışmalarda hangi yöntemlerin kullanıldığı, YBT'nin çalışmalarda hangi amaçlarla kullanıldığı, kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğunu, veri analiz yöntemleri ve çalışma sonuçlarının neler olduğu ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen tez ve makaleler konunun temel kavramlarından yola çıkılarak sistematik analize tabi tutulmuştur. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Makale ve tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmalarda hangi yöntemler kullanılmıştır?
3. Çalışmalarda YBT hangi amaçlarla kullanılmıştır?
4. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
5. Hangi analiz yöntemleri kullanılmıştır?
6. Ne tür sonuçlar elde edilmiştir?

Alanyazın incelemelerinde bu konu hakkında daha önceden yapılan benzer çalışmalar olmadığı ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazında fen-YBT alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve alanda eksikliği duyulan çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu çalışma, taramalar sonucunda ulaşılan ve araştırma örnekleme uyan 2001-2018 yılları arasında yayınlanan, erişim izni olan 12 makale ve 2 tez çalışması ile sınırlıdır. Makale ve tezlerin çalışmaya dahil edilmesi sürecinde YBT ile fen bilimleri alanında yapılmış olmasına özen gösterilmiştir. Taramalarda ulaşılan YBT'nin farklı alanlardaki çalışmaları amaca uygun olmadığından bu araştırma kapsamına alınmamıştır.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve daha sonra yapılacak çalışmaların şekillenmesine katkı sağlayan araştırma sentezleridir (Suri ve Clarke, 2009). Bu sayede ham veriler sayısallaştırılmakta ve buna bağlı tablolara yapılarak anlaşılabilir hale getirilebilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada YBT ve fen bilimleri ile ilgili çalışmaları belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemlerinden meta sentez

yöntemi (tematik içerik analizi) kullanılmıştır. Meta-sentez, içerik analizinin bir alt çalışması olup, benzer bir konu üzerinde yapılmış çalışmalardan temalar oluşturmak, oluşturulan bu temaları sentezlemek ve objektif bir bakış açısıyla yorumlamak olarak tanımlanabilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Kahyaoglu, 2016; Memiş, 2017). Çalışmada meta sentez yönteminin kullanılmasının amacı YBT çalışmalarının fen bilimleri alanında hangi yönelimde olduğunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda, incelenen çalışmalar yıl, amaç, yöntem ve ulaşılan sonuçlar bakımından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Böylece yapılacak yeni çalışmalar için bir kaynak oluşturulması hedeflenmektedir.

2.1.Verilerin Toplanması

Çalışmada incelenecek makaleler, "Google akademik" ve "Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi" veri tabanlarında aranmıştır. 2001-2018 yılları arasını kapsayan makale ve tezler "yenilenmiş Bloom taksonomisi", "yapılandırılmış Bloom taksonomisi" ve "revize edilmiş Bloom taksonomisi", "fen bilimleri", "fen ve teknoloji" anahtar sözcükleri temele alınarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan 12 makale ve 2 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

2.2.Verilen Kodlanması

Verilerin kodlanması aşamasında öncelikle, incelenecek makale ve tezler bir dosyaya toplanmıştır. Çalışmaya dahil edilen her bir makale ve tez ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Çalışmalar, dikkatlice incelenerek temalara yönelik kodlar oluşturulmuştur. İncelenen çalışmalar a, b, c,..., m şeklinde kodlanmış ve çalışma süresince bu kodlardan yararlanılmıştır. İncelenen çalışmalar ve karşılık gelen kodları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen çalışmalar ve oluşturulan kodlar

Çalışma	Kod
Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi	a
2013 fen bilimleri öğretim programının incelenmesi	b
Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi	c
Yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bakımından analizi ve değerlendirilmesi	ç
2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi ve değerlendirilmesi	d
Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi	e
6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi	f
Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre değerlendirilmesi	g
Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi	h
Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi	ı
Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisi’ne göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi	i
8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi	k
İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının Yeni Bloom Taksonomisi’ne göre değerlendirilmesi	l
Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının Revize Edilmiş Taksonomi’ye göre incelenmesi	m

2.3.Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına çalışmanın amacı ve araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bulguların geçerliğini sağlamak için veri toplama yöntemi, çalışmaya dahil edilen ve edilmeyen makale ve tezler ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Verilerin tablolar halinde gösterilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizler yapılırken çalışmada belirlenen sorular doğrultusunda, tüm çalışmalar ayrıntılı olarak incelenerek bulgular elde edilmiştir. Bulguların

daha anlaşılır olması için tablolardan yararlanılmıştır. Bu sayede çalışmanın iç geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda analiz sırasında belirlenen bulgular belirlenen temalara göre tablolara sunulmuştur.

3.1.Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıllar	Makale	Yüksek lisans tezi
2001-2002	-	-
2003-2004	-	-
2005-2006	1	-
2007-2008	-	-
2009-2010	1	-
2011-2012	3	-
2013-2014	-	2
2015-2016	2	-
2017-2018	5	-

Bu çalışmada incelenen çalışmaların 12 tanesi (%85,7) çeşitli dergilerde yayımlanmış makaleler iken, 2 (%14,3) tanesi yüksek lisans tezidir. Çalışmaların yayın tarihleri dikkate alındığında 2001-2018 yılları arasında dağılım olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin 2013-2014 yılları arasında hazırlandığı; 2001-2004 yıllarında hiçbir makale ve tez çalışmasının yer almadığı; makale çalışmalarında 2015-2018 yıllarında artış olduğu; en fazla makalenin 2017-2018 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi 2001 yılında hazırlandığından, çalışma kapsamına alınan makale ve tezler de bu başlangıç tarihi itibarıyla çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.2.Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler

Tablo 3. Çalışmaların yöntemlerine ilişkin veriler

	Araştırma yöntemi	Çalışmalar	f
Nitel	Betimsel yöntem	a	1
	Doküman incelemesi	b, ç, d, e, f, ı, i, k, l, m	10
	Durum çalışması	c, h	2
	Tarama modeli	g	1

Tablo 3’te incelenen makale ve tezlerde kullanılan yöntemlere ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya göre çalışmaların tamamının nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalarda en fazla doküman incelemesi yönteminin (%71,4), durum çalışması yönteminin (%14,3) kullanıldığı; en az ise betimsel yöntemin (%7,14) ve tarama modelinin (%7,14) kullanıldığı görülmektedir.

3.3.Çalışmalarda YBT’nin Kullanım Amaçları

Tablo 4. YBT’nin kullanım amaçları

Amaçlar	Çalışmalar	f
Sınav sorularının incelenmesi	a, c, ç, e, f, g, h, i, k, l, m	11
Program kazanımlarının incelenmesi	b, d, ı, l	4

Tablo 4 çalışmalarda YBT'nin kullanım amaçlarına ilişkin bilgileri içermektedir. Çalışmalarda YBT'nin en fazla sınav sorularının incelenmesinde (%73,3), en az ise program kazanımlarının incelenmesinde (%26,7) kullanıldığı görülmektedir. "1" çalışmasında hem sınav soruları hem de program kazanımları incelenmiştir.

3.4.Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Tablo5. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

Veri toplama araçları	Çalışmalar	f
Doküman incelemesi	a, b, c, ç, d, e, f, g, h, ı, i, k, l, m	14
Görüşme	c	1

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bilgi ve açıklamalar Tablo 5'te verilmiştir. Tabloya göre çalışmaların tamamında doküman incelemesi kullanılmıştır. Ancak "c" çalışmasında hem doküman incelemesi hem de görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.5.Kullanılan Analiz Yöntemleri

Tablo 6. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri

Veri analiz yöntemleri	Çalışmalar	f
Betimsel analiz	a, b, c, ç, d, e, f, g, h, ı, i, l, m	13
İçerik analizi	k	1

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan analiz yöntemlerine ilişkin bilgi ve açıklamalar Tablo 6'da verilmiştir. Çalışmaların 13 tanesinde (%92,9) betimsel analiz yönteminin kullanıldığı, 1 tanesinde (% 7,1) ise doküman analizi yöntemi kullanıldığı görülmektedir.

3.6.Çalışmalarda Ulaşılan Sonuçlar

Tablo 7. Çalışmalarda ulaşılan sonuçlar

Kullanım amaçları	Alt düzey bilgi	Üst düzey bilgi	f
Kazanımlar	b, d, h, ı, l		5
Öğretmenlerin hazırladığı sınavlar	a, e, g, i		4
Programda yer alan sorular	ç, f, k		3
TEOG ve SBS	a, c, h, l, m		5

Çalışmalarda ulaşılan sonuçlar değerlendirilerek elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur. Değerlendirme yapılırken kullanım amaçlarına göre YBT'nin bilgi boyutu basamakları dikkate alınmıştır. Çalışmalarda ulaşılan sonuçların program kazanımları, öğretmenlerin hazırladığı sınav soruları, programda yer alan öneri niteliğindeki sorular ve MEB'in hazırladığı ortak sınav sorularını YBT'ye göre inceleme konularında dağıldığı görülmektedir. Çalışmaların tamamında elde edilen sonuçlar alt düzey bilgi boyutunu yansıtmaktadır. En fazla kazanımlardan (%29,4) ve TEOG, SBS gibi ortak sınavlardan (%29,4) sonuçlar elde edilirken; en az programda yer alan sorulardan (%17,6) ve öğretmenlerin hazırladığı sorulardan (%23,5) sonuçlar elde edilmiştir. "a" çalışması hem öğretmenlerin hazırladığı sınavlardan hem de ortak sınavlardan YBT'ye göre sonuçlar elde ederken; "h" çalışması ve "l" çalışması hem kazanımlardan hem de ortak sınavlardan YBT'ye göre sonuçlar elde etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde fen bilimleri üzerine yapılan YBT çalışmalarından elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. YBT'nin Anderson ve Krathwohl tarafından ortaya atıldığı ilk yıllarda (2001-2004 yılları arası) bu konu hakkında fen bilimleri alanında çalışma yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu hakkında yapılan çalışmaların 2015-2018 yıllarında artış gösterdiği, en fazla makalenin 2017-2018 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların son yıllarda artış göstermesinin sebebi olarak, YBT'nin ve basamaklarının iyice anlaşılması ve bilgiyi üst düzey anlamlandırma ihtiyacının artması gösterilebilir. Ayrıca öğretim programının güncellenmesi de bu konuya olan ilgiyi arttırmıştır (MEB, 2018). YBT'nin oluşturduğu 2001 yılı itibarıyla hazırlanan makale ve tezler incelenmiştir. Ancak 2001 yılı ve devamındaki üç yılda YBT ile ilgili fen bilimleri alanında çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak ilk yıllarda YBT'nin tam olarak anlaşılabilmesi ve ülkemizdeki fen bilimleri öğretim programına tam olarak yerleştirilememiş olabileceği düşünülebilir.

Çalışmalar dikkatli bir şekilde analiz edildiğinde, veri toplama yöntemi olarak çoğunlukla doküman analizi yönteminin, verilerin analizinde ise büyük oranda betimsel analiz yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar farklı araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri kullanılarak daha da çeşitlendirilebilir.

İncelenen makale ve tezlerin sınav sorularının analizine ağırlık gösterdiği görülmektedir. Sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler sorularında alt düzey bilişsel bilgi basamaklarında yoğunlaşmakta, üst düzey bilişsel bilgi basamaklarına düşük oranlarda yer vermektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin genellikle analiz etme, değerlendirme ve yaratma seviyesinde çok az soru sordukları, hatırlama ve anlama seviyesindeki sorulara yoğunlaştıkları tespit edilmiştir (Gökulu, 2015; Tanık ve Saraçoğlu, 2011).

Sınav soruları incelenirken öğretmenlerin hazırladığı sınavlar, öğretim programında yer alan öneri niteliğindeki sorular ve TEOG, SBS gibi ortak sınav soruları dikkate alınmıştır. Programda yer alan öneri niteliğindeki soruların YBT'ye göre analizi incelendiğinde, alt düzey bilişsel bilgi basamaklarının ağırlık gösterdiği görülmektedir (Güven, 2014; Güven ve Aydın, 2017). En fazla hatırlama, uygulama ve çözümleme basamaklarından sorular yer almaktadır. Bu durum da öğrencilerin YBT'nin üst düzey bilişsel süreç basamaklarına göre değerlendirmelerinin yapılmadığını göstermektedir. Sınıflandırılan soruların alt bilişsel bilgi basamaklarında ağırlık göstermesinin sebebi olarak konuları anlamaya yönelik etkinliklerin fazlaca verilmesi gösterilebilir (Güven ve Aydın, 2017). Öğrencilerin konuyu anlama, uygulama becerilerinin arttırıldığı görülmektedir. Ancak soruların büyük oranda bu basamaklarda yer alması öğrencilerin YBT'nin üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından değerlendirilmesinde eksik kaldığını göstermektedir. Üst düzey basamaklara yönelik değerlendirme sorularının fazla olması öğrencilerin yaratıcılık, sorgulayıcılık ve üretkenlik bakımından da değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı, ortaokuldan liseye geçiş sınavlarında hazırlanan soruların YBT'ye göre analizine bakıldığında, soruların büyük oranda alt düzey bilişsel bilgi basamaklarında yer aldığı anlaşılmaktadır (Arı ve İnci, 2015; Gökulu, 2015; İnci, 2014). Ortak Sınav soruları, kavramsal bilgiyi anlamak kategorisinde yoğunlaşmakta iken analiz, sentez ve değerlendirme seviyesinde soruların daha az olduğu belirtilmektedir. Bu durumda incelenen SBS, TEOG gibi ortak sınav sorularının analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak gibi üst düzey bilgi basamaklarına yer vermediği, çoğunlukla hatırlamak ve anlamak düzeyinde olduğu sonucuna varılmaktadır (Arı ve Gökler, 2012; Keskin ve Aydın, 2011). Bu da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilememesine sebep olacaktır. Dolayısıyla hazırlanan soruların üst düzey bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak hazırlanması daha yararlı olacaktır.

İncelenen makale ve tezlerin ikinci olarak kazanımları YBT basamaklarına göre incelediği görülmektedir. Fen bilimleri dersinin farklı kademelerdeki öğretim programlarında yer alan kazanımlar YBT'ye göre analiz edildiğinde, kazanımların taksonomide belirtilen basamaklara göre bütün basamaklara dağılmış olduğu ancak eşit bir dağılım olmadığı ve bilgi türleri bakımından üst bilişsel bilgi basamaklarının sınırlı kaldığı görülmektedir (Arı ve Gökler, 2012; Yaz ve Kurnaz, 2017). Kazanımlarının bilişsel süreç basamaklarına göre en fazla anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Öğretim programının daha etkili olabilmesi için belirlenen kazanımların en az anlama

basamağında bulunması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Ancak bu, kazanımların büyük çoğunluğunun anlama basamağında yer alması gerektiği anlamını taşımamaktadır. Bu bağlamda 2013 yılı fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların anlama düzeyinde yoğunluk gösterdiği ancak üst düzey bilişsel süreç basamaklarına yeterince yoğunluk verilmediği görülmüştür (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Öğrencilerin üst düzey düşünme, üretme ve değerlendirme becerilerine sahip olabilmeleri için üst düzey bilişsel boyut basamaklarına yönelik etkinlik, soru ve kazanımların hazırlanması gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler, ayrıntılı düşünme, olayları farklı yönlerinden görebilme, yeni ürünler ortaya koyabilme gibi becerileri kazanmış olacaktır. Programlarda üst düzey bilişsel süreç basamakları düşük oranda yer almaktadır. Kazanımlarda daha çok çözümlenme basamağına yer verildiği, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ise yer verilmediği görülmektedir (Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Sonuç olarak fen bilimleri öğretim programının farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlarının YBT'ye kısmen uyduğu, kazanımların taksonomi basamaklarına orantısız bir dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Hazırlanan sorular YBT basamaklarına göre alt düzey bilgiyi ve bilişsel süreç basamaklarına göre anlama, hatırlama ve uygulama basamaklarında yer almaktadır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek kazanım ve sorular düşük oranlarda yer almaktadır.

Öğretim programları hazırlanırken, yetkili kişi ve komisyonların üst düzey düşünme becerilerine sahip birey yetiştirilmesi adına, üst düzey bilişsel boyutlarla ilgili kazanım, etkinlik ve sorulara daha fazla yer vermesi önerilmektedir. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda sınav sorularının YBT'ye göre analiz edildiği belirlenmiştir. Bu nedenle programda yer alan kazanımların sınıf veya konu bazında analizine ve sınav soruları ile kazanımlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir. Alan yazında yapılan incelemelerde, fen bilimleri alanında YBT'ye yönelik yapılmış bir tematik içerik analizi çalışmasına karşılaşılmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı derslerin öğretim programlarında da benzer şekilde incelemelerle mevcut durum ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. and Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 749-772.
- Arı, A. ve Gökler, Z. S. (2012, Haziran). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. 10. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Arı, A. ve İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2009). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi'ne göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(1), 13-25.
- Ayvacı, H. Ş., Alev, N. ve Yıldız, M. (2014). Öğrenme kazanımlarının tasarlanma sürecine ilişkin lisansüstü öğrencilerinin zihinsel modellerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1013-1030.
- Aztekin, S. ve Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye'de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 139-161.
- Birgin, O. (2016). Bloom Taksonomisi. *Matematik Eğitiminde Teoriler*, 839-860. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook 1. The Cognitive Domain. David McKay Company Inc, New York.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 2-80.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 434-446
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.

- Gülyüz, H., & Erdoğan, İ. (2018). Orta Okul Fen Bilimleri Dersi Sınav Sorularının Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi: Muş İli Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49.
- Güven, Ç. (2014). 6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Güven, Ç. ve Aydın, A. (2017). Yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bakımından analizi ve değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 223-233.
- Güven, Ç. ve Aydın, A. (2017). 8. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi, kısım C: Kimya Eğitimi*, 2(1), 87-104
- İnci, T. (2014). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Kabataş Memiş, E. (2017). Türkiye'de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1): 47-65
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye'de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Keskin, M. Ö. ve Aydın, S. (2011). Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının Revize Edilmiş Taksonomi'ye göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 727-742.
- Kotluk, N., & Yayla, A. (2016). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre modern fizik başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-231.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). İlkokul ve Ortaokul 4., 5., 6., 7., 8. sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>, 05 Mayıs 2018.
- Näsström, G. (2009). Interpretation of standards with Bloom's revised taxonomy: A comparison of teachers and assessment experts. *Gunilla International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 39-5.
- Özcan, S. ve Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom Taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim Dergisi*. Computers & Education, 14, 1-8.
- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Tuna, A., & Biber, A. Ç. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174.
- Tutkun, Ö., Demirtaş, Z., Arslan, S. ve Gür Erdoğan, D. (2015). Revize Bloom Taksonomisi'nin genel yapısı: gerekçeler ve değişiklikler. *International Journal of Social Science*, 32, 57-62.
- Yaz, Ö. V., Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 173-184
- Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). School chemistry curriculum according to revised bloom taxonomy. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 260-279.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk A. ve Bağrıyanık K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Media Literacy Level of Teacher Candidates¹

Tugay TUTKUN²

ÖZ: Medya araçlarının yaygınlaşması ve yoğun şekilde kullanılması neticesinde “dijital toplum” olarak adlandırılabilir geleneksel anlayıştan farklı olan bir toplum ve toplumsal katılım türü ortaya çıkmıştır. Facebook, Twitter, Instagram vb. sosyal ağlar bu tanımlamaya örnek olarak gösterilecek medya araçlarıdır. Araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının genel olarak “değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve kullanabilme becerisi” olarak tanımlanabilecek olan medya okuryazarlık becerilerine ne derecede sahip olduklarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından irdelenmesidir. Tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 1101 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki kısımdan; demografik özellikler ve Literat (2011) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan medya okuryazarlığı ölçeğinden oluşmaktadır. Sonuçlar öğretmen adaylarının, dijital medyayı kullanım sıklıkları, sosyal paylaşım ağlarında harcadıkları zaman ve medya okuryazarlık düzeyleri bakımında bazı farklılıklara sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Medya, okuryazarlık, öğretmen adayı

Cite this article as:

Tutkun, T. (2020). Media literacy level of teacher candidates. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 33-63.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There is no consensus on both definition and the name of the concept media literacy, since it is studied by different disciplines such as education, health, politics, religion, language etc. Terms such as; media education, media studies and media pedagogy are also used instead of media literacy in the literature. Federov (2008) bases the start of the media literacy movement on the movement of the cinema clubs, which emerged at the beginning of the 1920s. As the mass media rapidly emerged in number and scope and started to take an important place in daily life, the effects of media messages started to be discussed. Marshall McLuhan was the pioneer in this debate with his book “Understanding Media: The Extension of Man” which is published in 1964 (Hobbs and Jensen, 2009). In this debate, which grown in the following years especially concentrating on television, the idea of preparing individuals for this situation prevailed instead of blocking the media or rejecting its power, (Thoman, 1999). This situation is stated as “the school and family share the responsibility of preparing young people to live in a world full of powerful images, words and sounds” at the International Media Education Symposium organized

¹ Bu çalışma, yazarın hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tugay@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0225-8614

by UNESCO in Germany in 1982. In 1992, a group of academics interested in this emerging movement organized a conference in the US aiming to define a common conceptual framework of media literacy. In this conference, the concept of media literacy is defined as “the ability to access, analyze, evaluate and use media messages” (Aufderheide, 1993).

The importance of developing teachers’ media literacy skills who have an impact on students’ knowledge and learning is important. It is a social need to overcome the difficulties encountered in teachers’ attitudes and qualifications in media literacy education, especially in teacher training curriculums and to include media literacy issues in the curriculums (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999; Hobbs, 2010; Robertson ve Hughes, 2011). It is also accepted by the European Commission that media literacy is a key competence and should be included in teacher training programs (European Commission, 2011). In this context, the media literacy levels of teacher candidates are worthy of research. For this reason, it is aimed to examine the media literacy levels of teacher candidates in this study.

Method

Survey method is used in this casual comparative study. The sample of the research was consisted of 1101 students who were studying in Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education in the academic year of 2011-2012. The data collection tool used in the research is composed of two parts; demographics and the media literacy scale which originally developed by Literat (2011) and adapted to Turkish by Tutkun (2013).

Results and Discussion

Results obtained related to frequency of usage in the research; (1) the frequency of using Internet and related media in prospective teachers differ by the grade level and (2) male students use internet resources more frequently than the female students, (3) the availability of access to the media also affects the frequency of media use are supported in the literature (Tsai, 2004; Martin, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir and Genç, 2012; Silverblatt, 1995; Tsai, 2004; Buckingham, 2005; Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison ve Weigel, 2007; UNESCO, 2008; Tornero ve Manuel, 2007; Almenara ve Liano, 2011; UNESCO, 2011).

Results obtained related to social network usage in the research; (1) candidate teachers spend more time on Facebook and Twitter than any other social networks, (2) female students are more interested in watching and sharing videos in social networks than male students, (3) male students spend more time in both offline and online video games than female students are similar to multiple studies in the field (Quaiser-Pohl, Geiser ve Lehmann, 2006; Hartmann ve Klimmt, 2006; Williams, Yee ve Caplan, 2008; Kim ve Kim, 2009; Williams, Consalvo, Caplan, ve Yee, 2009).

In general candidate teachers’ level of media literacy is found to be not adequate in this research. Similar results obtained by multiple studies (Tiiede ve Grafe, 2016; Tornero ve Manuel, 2007; Torres, 2006; Robertson ve Hughes, 2011; Hunneshagen, 2005; Andersen, Duncan ve Pungente, 1999; Lauri, Borg, Günnel, ve Gillum, 2010).

Regarding the media literacy levels of teacher candidates, one of the findings obtained in this study is that the level of media literacy differs according to the departments. This finding is similar to the literature (Martin, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir and Genç, 2012; Lenhart, 2009; Joinson, 2008; Caverlee and Webbs, 2008; Lewis, Kaufman, and Christakis, 2008; Martin, 2009); Lenhart, 2009). However, only two significant differences (Preschool Education-Science Education and Preschool Education-Computer and Instructional Technology) found between departments which is not fully supported by the literature.

It is noteworthy that many countries have recognized the importance of educating teachers about media literacy, and have begun to include relevant content teacher training programs (Hobbs, 2010; Torres, 2006; UNESCO, 2011; Almenara and Liano, 2011; Dezuanni, Kapitzke, and Iyer, 2010; UNESCO, 2008; Peterson and Knowles, 2009; Jenkins et al., 2007; Robertson and Hughes, 2011). The need to include media literacy knowledge and skills in teacher training programs is also valid for our country since media literacy related issues were not included until 2018 in our teacher training programs. As of this date, “Media Literacy” course in the teacher training programs is offered as a

compulsory course in CIT department and as an elective course in other department's programs. In this context, initiatives to improve or support the media literacy levels of prospective teachers in our country are not sufficient. Prospective teachers should not be left to chance to develop their competencies in this regard, they should be handled more effectively in teacher training programs.

GİRİŞ

Medya okuryazarlığı eğitim, sağlık, siyaset, din, dil vb. farklı disiplinlerin çalışma alanı olduğundan gerek kavramın adı gerekse de tanımı konusunda bir uzlaşma yoktur. "medya okuryazarlığı" teriminin yerine "medya eğitimi (media education)", "medya çalışmaları (media studies)" ve "medya pedagojisi (media pedagogy)" gibi terimlerin de kullanıldığı da görülmektedir (Federov, 2008). Medya eğitimi daha çok Britanya'da ve Fransızca ile İspanyolca dillerinin konuşulduğu diğer ülkelerde kullanılagelen bir terimdir. Bu farkın sebebi İngilizce "okuryazarlık" (literacy) teriminin bu dillere çevrilmesinde yaşanan güçlüklerdir (Federov, 2008). Bunun yanında "medya eğitimi" daha çok süreci ifade ederken, "medya okuryazarlığı" ise bu sürecin sonucunda elde edilen ürünü ya da beceriyi ifade etmektedir. Ancak medya okuryazarlığı ve medya eğitimi birbiri yerine sıklıkla kullanılan aynı anlama sahip iki kavramdır (Kubey, 2001).

Federov (2008) medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışını 1920'li yılların başlangıcında ortaya çıkan sinema kulübü hareketine dayandırmaktadır. Federov'a (2008) göre 1922 yılında Fransa'da yapılan Film Eğitimi Ulusal Konferansı'nda sinema eğitimcilerinin üniversite düzeyinde yetiştirilmesinin önerilmesi ve ardından 1936'da Fransa Eğitim Derneği'nin "sinema ve gençlik" adında çocukların filmler hakkında tartışma yaparak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve artistik beğeni becerilerinin geliştirildiği faaliyetler medya okuryazarlığı hareketinin ilk örnekleridir. Medya eğitimi, İngiltere'de de diğer ülkelerde olduğu gibi benzer bir şekilde "film eğitimi" ile başlayarak diğer medya unsurlarını da zamanla içine almıştır. 1933 yılında İngiliz hükümeti tarafından kurulan "İngiliz Film Enstitüsü" bünyesindeki eğitim şubesi yıllarca öğretmenler için seminerler ve konferanslar vermiş, kitaplar ve öğretim materyalleri yayınlamıştır (Federov, 2008). Rusya'da ise basın ve film materyalleri hakkında eğitim süreci komünist ideolojinin ağırlıkla vurgulanmasıyla ortaya çıkmış ve 1960'lı yılların başlangıcından itibaren orta ve yükseköğretim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. 1950'li yıllarda İngiltere'de öğretmenler tarafından kurulan Film ve Televizyon Eğitim Topluluğu'nun "ekran eğitimi" kavramını ortaya atmasıyla çocukları sinema ve televizyonun ekranın etkilerinden korumak eğitimsel bir boyut kazanmıştır (Federov, 2008).

Kitle iletişim araçlarının sayısı ve kapsam olarak hızla zenginleşip gelişmesi ve günlük hayatta önemli yer kaplamaya başlamasıyla bu araçlardan gelen mesajların etkileri tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmanın öncüsü ismi 1964'te yayınladığı "Medyayı Anlamak: İnsanın Genişlemesi" adlı kitabıyla Marshall McLuhan olmuştur (Hobbs ve Jensen, 2009). İlerleyen yıllarda büyüyen ve özellikle televizyon üzerine yoğunlaşan tartışmada medyayı engellemek veya gücünü reddetmek yerine bireyleri bu duruma hazırlama düşüncesi hâkim olmuştur (Thoman, 1999). Bu durum UNESCO'nun 1982 yılında Almanya'da düzenlediği ve 19 ülkenin katıldığı Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu sonucunda yayımlanan bildirmede "okul ve aile, gençleri etkili ve güçlü görüntüler, kelimeler ve seslerle dolu bir dünyada yaşamaya hazırlama sorumluluğunu paylaşmaktadır" şeklinde ifade edilmiştir (UNESCO, 1982). Ortaya çıkan medya okuryazarlığı hareketine ilgi duyan bir grup akademisyen 1992'de "medya okuryazarlığı" kavramının ortak bir kavramsal çerçeveye oturtulması amacıyla ABD'de Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı'nı düzenlemiştir. Bu konferansta medya okuryazarlığı kavramı "değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve kullanabilme becerisi" olarak tanımlanmıştır (Aufderheide, 1993).

Silverblatt (1995) medya okuryazarlığını "bireyin medya içeriği üzerinde yorum ve algı yetisinin artması" olarak tanımlamıştır. Buckingham (2003) ise medya okuryazarlığını "medyanın kullanılışı ve yorumlanışı sırasında gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikler" olarak tanımlamıştır. Schwarz da (2005) medya okuryazarlığını, "medya mesajlarını anlamlandırmak, yorumlamak ve yenilerini üretmekle ilgili bir kavram" olarak tanımlayarak, yeni medya mesajları oluşturmayı da tanıma eklemiştir. Benzer bir tanımla Livingstone ve Wang (2011) da medya okuryazarlığının, medyanın anlaşılmasının yanında, onun bir bilgi edinme, eğlence, zenginleşme, gelişme, yetkilendirme ve iletişim kaynağı olarak kullanılmasına işaret ettiğini vurgulamaktadır. Federov (2008) medya okuryazarlığını "medya

materyallerini kullanarak medya ile ilgili kişilik gelişiminin sağlanması” şeklinde tanımlamıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2008) ise medya okuryazarlığını “yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunlar çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek” olarak tanımlamaktadır. Tanımları çoğaltmak mümkün olsa da tanımlamalarda genelde iki temel unsur dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, bireyin medya tarafından kendisine ulaştırılan mesajları süzme, değerlendirme ve doğru şekilde anlamlandırma becerisi, ikincisi ise kişinin medya mesajları üretebilmesi ve oluşturabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerdir. Medya okuryazarlığı kavramını tanımlama konusunda eğitim, iletişim medya vb. farklı alanlardaki uzmanların farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Potter, 2005). Kavramın tanımı konusunda tam bir birliktelik olmasa da bütün yaklaşımların ve uzman gruplarının genel olarak kabul ettiği bazı anahtar kavram ve ilkeleri şu şekilde listelemek mümkündür (Thoman ve Jolls, 2003):

- Tüm medya mesajları yapılandırılmış, kurgulanmıştır.
- Medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanılarak oluşturulur.
- Bireyler aynı medya mesajını farklı algırlarlar.
- Medyanın mesajlarının içinde değerler ve bakış açıları vardır.
- Birçok medya mesajı kazanç veya güç elde etmek için oluşturulmuştur.

Namita’ya (2010) göre medya okuryazarlığı tarihsel gelişim süreci içerisinde dört ana; korumacı, sanatsal, ideolojik ve hazırlamacı yaklaşıma, sahiptir. Korumacı (aşılmalı) yaklaşım; bireylerin medyaya karşı pasif olduğunu ve medyanın bireylerin yaşamlarını etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı eğitimi ile bireylerin ve toplumun medyanın ortaya çıkardığı kültürel yozlaşma, sanat ve edebiyattaki bozulma gibi olumsuz etkilerden korunması hedeflenmektedir. Sanatsal yaklaşım; medyanın kültürel ve sanatsal değerler üreterek topluma katkı sağladığı temeline dayanmaktadır. Buckingham’a (2009) göre sanatsal yaklaşımda medya, kültürel varlıkları korumak ve yeni nesillere aktarmak fonksiyonuyla topluma katkıda bulunmaktadır. İdeolojik yaklaşım; medyanın gerçeği tarafsız bir şekilde sunmadığı, aksine kurgulanarak kendi amacına uygun hale getirilerek sunulduğu temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre medya bize dünyayı nasıl algılamamız gerektiği hususunda dayatmalar yapmaktadır. Bu sebeple Masterman’a (2001) göre medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, öğrencilere medya iletilerini değerlendirebilme becerisi kazandırmak olmalıdır. Hazırlamacı yaklaşım; korumacı ve ideolojik yaklaşımın aksine bireyi pasif ve medya iletilerine maruz kalan bir unsur olarak değil, aynı zamanda medya iletilerini yorumlayan ve tekrardan oluşturan ve ileten aktif bir unsur olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımla birlikte medya okuryazarlığı anlayışı bireylerin pasif alıcı ya da kurban olarak korunması gerekliliğinden, aktif ve üretici olarak yetiştirilmesine dönüşmüştür (Buckingham, 2009). Richardson (2009) da medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yaklaşımları iki temel gruba ayırmaktadır. Bunlardan ilki; temelde medyanın olumsuz etkilerinin engellenmesine yönelik uygulamalara dayanan, bireylere eleştireci ve kültürlü tüketiciler olma yolunda yardım etmeyi amaçlayan korumacı (önleyici, aşılmalı ya da müdahaleci) yaklaşımdır. İkincisi ise temelde vatandaşlık uygulamalarına ve eleştirel ve kültürel çalışmalara dayanan ve bireyleri eleştireci ve kültürlü tüketiciler haline getirmenin ötesinde aktif, eleştirel ve kültürlü vatandaşlar haline getirmeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Silva ve Wyatt, 2007; Richardson, 2009).

1.1. Medya Okuryazarlığının Yapısı ve Kapsamı

Aufderheide’nin (1993) tanımından; “değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve kullanabilme becerisi” hareketle medya okuryazarlığının kapsadığı dört temel beceriyi; erişim, analiz, değerlendirme ve üretim (sentez) olarak ifade etmek mümkündür. Bu 4 becerinin Bloom taksonomisindeki bilişsel alan davranış aşamaları ile benzerliği dikkat çekici olsa da medya okuryazarlığı sadece bilişsel alanda edinilen öğrenme ürünlerinden oluşmamaktadır; bilişsel boyutunun yanında duyuşsal, ahlaki ve estetik boyutları da vardır (Potter, 2005). UNESCO (2008) medya okuryazarlığı eğitiminin bireylere kazandırmayı hedeflediği 5 temel beceriyi (1) kaynaklara erişim ve seçim, (2) eleştirel okuma, (3) üretim ve ifade etme (4) kendine mal etme ve (5) katılım olarak listelemiştir.

Geleneksel olarak, radyo, televizyon, basılı medya kaynaklarını kapsayan medya okuryazarlığının içeriği de bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, internetin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması, sosyal ağların yaygınlaşması vb. neticesinde değişim göstermiş ve sonucunda yeni medya okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu yeni medya okuryazarlık kavramı işbirliği ve ağ paylaşımı ile şekillenen sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler geleneksel okuryazarlığın; araştırma, teknik ve eleştirel düşünme becerileri üzerine inşa edilmektedir. Bu bağlamda yeni medya okuryazarlıkları bireylerin kendilerini ifade etme becerileriyle sınırlandırılmamalı, toplumla etkileşimi sağlayan sosyal beceriler olarak ele alınmalıdır (Jenkins ve ark., 2006). Medya okuryazarlığını sosyal bir beceri olarak ele alan Jenkins ve ark. (2006), günümüz medya çevrelerine katılabilmek için gerekli olan, medya okuryazarlığının kapsadığı 12 beceriyi şu şekilde tanımlamaktadır;

- Oynama-Deneme: Problem çözmeye yönelik olarak çevresiyle deneysel bir biçimde etkileşebilme kapasitesini ifade etmektedir.
- Yapma-İcra Etme: Doğaçlama ya da keşfetmek amaçlı çeşitli kimlikleri uyarlayabilme, benimseyebilme becerisidir.
- Simülasyon-Benzetim: Gerçek yaşamda karşılaşılan durumları açıklama, yorumlama ve zihinde dinamik modellerini oluşturma becerisidir.
- Uyarılma-Kendine Mal Etme: Medya içeriğini yeniden ve anlamlı bir biçimde kendince örneklendirme ve sentezleme becerilerini, medya içeriğini önce ayrıştırarak daha sonra farklı ve özgün bir biçimde yeniden oluşturmayı içermektedir.
- Çoklu Görev: Çevreyi tarama, inceleme ve odak noktasını göze batan dikkat çekici detaylara yönlendirme becerilerini ifade etmektedir.
- Yayılmış-Genişletilmiş Biliş: Zihinsel kapasitesini genişletmeye yönelik olarak medya araçlarını kullanabilme becerisini ifade etmektedir.
- Ortak Akıl: Ortak bir amaç için bilgi toplama ve elde ettiklerini diğerleriyle paylaşma becerisini ifade etmektedir.
- Muhakeme: Farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve inanılabilirliğini değerlendirme becerilerini ifade etmektedir.
- Ortamlar Arası Konumlandırma: Medyada sunulan bilgi ve hikâyeleri farklı medya ortamlarında; televizyon, internet, radyo vb. takip etme becerisini ifade etmektedir.
- Ağ Paylaşımı: Sentezleme ve yayma amaçlı bilgi araştırma ve paylaşma becerisini ifade etmektedir.
- Müzakere: Farklı topluluklar arasında yol alma, farklı bakış açılarına saygı duyma ve anlayışlı olma ve alternatif yapıları fark etme ve izleme becerisini ifade etmektedir.
- Görselleştirme: Bilginin görsel olarak ortaya çıkartılması ve anlamlandırılmasını ifade etmektedir.

1.2. Medya Okuryazarlığı ve Eğitim Programları

Buckingham'a (2005) göre medya okuryazarlığı üç temel amaca; (1) demokrasi, katılım ve aktif vatandaşlık, (2) bilgi ekonomisi, rekabetçilik ve seçim, (3) hayat boyu öğrenme, kültürel iletişim, kişisel tatmin hizmet etmektedir. Thoman ve Jolls (2003); beş sebeple; (1) medyanın demokrasi sürecindeki etkisi, (2) medyanın yüksek oranda kullanılması ve toplumun medya ile doyurulması, (3) medyanın algıları, inançları ve tutumları şekillendirmekteki etkisi, (4) görsel iletişim ve bilginin artan önemi, (5) bilgi toplumunun ve hayat boyu öğrenmenin önemi, medya okuryazarlığının önemli olduğunu belirtmektedir. Hobbs ve Jensen (2009) medya okuryazarlığının dijital medyanın yükselmesiyle; (1) kişisel ve sosyal kimlikle ilgili sorunlar, (2) özel ve kamusal olma ile ilgili sorunlar ve (3) yasal ve etik ile ilgili sorunların çözümü için önem arz ettiğini ifade etmektedir. Jenkins (2006) ise medya okuryazarlığı eğitiminin eğitim sürecinde yer almasına 3 nedenden; (1) katılım farklılıkları, (2) şeffaflık problemi ve (3) etik sorunlar, dolayı ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Medya okuryazarlığı becerilerine eğitim programlarında yer verilmesini hususunda iki farklı yaklaşım; (1) özerk bir ders olarak ya da (2) mevcut derslerle ilişkilendirerek, ön plana çıkmaktadır

(Duncan, 1989; Hobbs, 1998; 2010; Scharrer, 2003). Özerk bir ders olarak eğitim programlarında yer verilmesi, medya okuryazarlığı konu ve becerilerinin tek bir ders altında toplanması ve bu şekilde okutulmasını öngörmektedir. İlişkilendirme yaklaşımında ise ilgili becerilerin özerk ders olarak okutulması durumunda hedeflere tam ulaşamayacağı kaygısıyla (Hobbs, 1998) ilgili becerilere programlarda yer alan diğer dersler içerisinde ele alınması görüşü ön plana çıkmaktadır.

Birçok ülke kendine göre bir medya okuryazarlığı anlayışı geliştirerek kendi eğitim sistemlerine az ya da çok dâhil etmiştir. Ancak ülkeler üstü statüye sahip olan; UNESCO, UNICEF, Avrupa Birliği, OECD gibi bazı kuruluşlar da medya okuryazarlığı eğitimi konusunda çalışmalar; konferans, panel vb. toplantılar, çerçeve planlar, öğretim programları vb. materyaller hazırlayıp ülkeleri ve bireyleri teşvik etmeye ve yönlendirmeye çalışmaktadırlar. 1980'lerden itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde çocuk ve gençleri medyanın etkilerinden koruyup daha bilinçli bireyler olmalarına yardımcı olmak için medya okuryazarlığı konuları eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Benzer şekilde günümüzde Fransa, İngiltere, Almanya, ABD, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, Japonya, Çin, Türkiye gibi birçok ülkede medya okuryazarlığı ile ilgili içerikler eğitim programlarında yer bulmaktadır. Ülkemizde de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) işbirliğiyle gerçekleştirilen "Medya Okuryazarlığı Projesi" neticesinde Medya Okuryazarlığı dersi 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren seçimsel bir ders olarak ilköğretim 6-8. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır.

1.3. Medya Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme

Medya okuryazarlığı eğitimi genel olarak ilköğretim düzeyinde ele alınsa da temel bir vatandaşlık yeterliği olduğu dikkate alındığında sadece çocuklar ve temel eğitim ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda yetişkinler, ebeveynler, öğretmenler ve medya çalışanları için de temel bir beceri olduğu son derece açıktır (Thoman ve Jolls, 2004). UNESCO (2011) medya okuryazarlığının formal eğitim programlarında yer almasının yanında özellikle yetişkin eğitimi ve hayat boyu eğitim bağlamında da ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ülkemizde medya okuryazarlığı becerileri 2007 yılından itibaren ilköğretim düzeyinde seçmeli "medya okuryazarlığı" dersi ile geliştirilmeye çalışılmış olsa da yükseköğretim düzeyinde 2018 yılına kadar genel olarak ele alınmamıştır. Bu tarihten itibaren uygulamaya koyulan öğretmen yetiştirme programlarında ise "Medya Okuryazarlığı" dersi BÖTE bölümü programında alan eğitimi bünyesinde zorunlu bir ders diğer programlarda ise seçmeli ders kategorisinde okutulmaya başlanmıştır. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığı becerilerinin yetişkin eğitimi bünyesinde ele alındığını söylemek de mümkün değildir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde medya okuryazarlığı farklı ülkelerde formal ve informal eğitim kapsamında ele alınmaktadır. İngiltere, Avustralya, İtalya Kanada ve ABD'de öğretmenler için formal olarak çalıştaylar, seminerler yaz okulları vb. düzenlenirken bazı ülkelerde öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda sivil toplum kuruluşları, medya aktörleri ve medya çalışanları ve tarafından desteklenmektedir. Hobbs'a (2007) göre öğretmen yetiştirme sürecinde medya okuryazarlığı becerilerinin öğretmenlere kazandırılması hususunda (1) kendi kendine öğrenme, (2) hizmet-içi eğitim, eğitim programı temelli yaklaşım, (3) uzmanlarla işbirliği, yükseköğretim düzeyinde ders verme gibi yaklaşımlar uygulanmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenlerin tutum ve niteliklerinden dolayı karşılaşılan güçlükleri yenmekte özellikle öğretmen yetiştirme programlarına büyük görevler düşmekte ve programlarda medya okuryazarlığı konularına yer verilmesi gerekliliği toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999; Hobbs, 2010; Robertson ve Hughes, 2011). Medya okuryazarlığının anahtar bir yeterlik olduğu ve öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesinin gerekli olduğu Avrupa Komisyonu tarafından da kabul gören bir düşüncedir (European Commission, 2011). Hobbs (2010) medya okuryazarlığı eğitimini öğretmen yetiştirme sistemlerinde ele almasına ve medya ile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik olarak şu tavsiyelerde bulunmuştur:

- Medya okuryazarlığı eğitiminin temel prensiplerinin öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilebilmesi için yükseköğretim düzeyinde disiplinler arası bir köprü kurulmasının desteklenmesini
- Toplum ve medya ortaklığıyla öğretmenlerin dijital ve medya okuryazarlığı bağlamında desteklenmesi için öğretim kademeleri temelinde girişimlerin desteklenmesini

- Toplumsal katılımı teşvik edecek biçimde yerel ve ulusal haber medyalarını eğitim programlarıyla daha fazla ilişkilendirmek için medya ve teknoloji şirketleriyle işbirliği yapılmasını
- Medya okuryazarlığı uzmanlığının geliştirilmesinde öğretmenler için çevrimiçi kaynakların hazırlanmasını tavsiye etmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Gerek formal gerekse informal eğitim vasıtasıyla öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerinde etkili olan öğretmenlerin, medya okuryazarlığı becerilerin geliştirilmesi alanyazına ve yurtdışındaki uygulamalara bakıldığında önem arz etmektedir. Medya okuryazarlığı ile ilgili beceriler MEB tarafından belirlenen “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” kapsamında doğrudan ve dolaylı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri araştırmaya değer bir konudur. Bu nedenle, yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada cevabı aranan sorular şu şekildedir:

- 1) Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını haftalık kullanım süresi ne düzeydedir?
- 2) Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını haftalık kullanım süresi; öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, cinsiyete, kişisel bilgisayara sahip olma durumuna, internet bağlantısına sahip olma durumuna ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının sosyal ağları haftalık kullanım süresi ne düzeydedir?
- 4) Öğretmen adaylarının sosyal ağlar haftalık kullanım süresi; öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, cinsiyete, kişisel bilgisayara sahip olma durumuna, internet bağlantısına sahip olma durumuna ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ne seviyededir?
- 6) Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri; öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, cinsiyete, kişisel bilgisayara sahip olma durumuna, internet bağlantısına sahip olma durumuna ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?
- 7) Medya okuryazarlık düzeyinin yordayıcı değişkenleri nelerdir?

YÖNTEM

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını kullanma düzeyleri, sosyal medyayı kullanma düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler (öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumu ve öğrenim görülen anabilim dalı) açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme alma yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve özellikle homojen olmayan evrenlerde uygundur (Baykul, 1999). Tabakalı örnekleme tekniği, örneklemin standart hatasını azaltmasının yanında, araştırmanın daha ekonomik koşullarda ve kısa zamanda yapılmasını sağlar (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın amacı bakımından evrendeki her bir tabakanın yüzdeliğine göre örnekleme yansımalarının önemli olup olmayışına göre tabakalardan örnek seçme işlemi oranlı ya da oransız olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Baykul, 1999; Balcı, 2004). Tabakalı örnekleminin temsili bir örnekleme oluşturabilmesi için çok sayıda kümenin seçilmesi gerekir (Karasar, 2005). Bu bağlamda, araştırmanın örnekleme oransız

tabakalı örnekleme yoluyla tespit edilmiştir. Araştırmada ÇOMÜ, Eğitim Fakültesi'ne bağlı ve öğrencisi bulunan 12 anabilim dalı; Alman Dili Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Japon Dili Eğitimi, Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Tarih Eğitimi ve Türkçe Eğitimi tabaka olarak ele alınmıştır. Bu anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerden sadece 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan adaylar; aldıkları eğitimin araştırmada ele alınan medya okuryazarlık becerilerini ne şekilde etkilediğini belirleyebilmek amacıyla örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sınıf, cinsiyet ve anabilim dalına göre dağılımı

Anabilim Dalı	Cinsiyet	Sınıf		Cinsiyet Toplam	Bölüm Toplam	Bölüm Yüzde
		1. Sınıf	4. Sınıf			
Alman Dili Eğitimi	K	35	22	57	62	5.6
	E	2	3	5		
BÖTE	K	33	19	52	116	10.5
	E	27	37	64		
Coğrafya Eğitimi	K	4	10	14	53	4.8
	E	23	16	39		
Fen Bilgisi Eğitimi	K	57	45	102	135	12.3
	E	10	23	33		
İngiliz Dili Eğitimi	K	32	50	82	109	9.9
	E	20	7	27		
Japon Dili Eğitimi	K	14	15	29	43	3.9
	E	8	6	14		
Müzik Eğitimi	K	17	17	34	51	4.6
	E	9	8	17		
Okul Öncesi Eğitimi	K	69	68	137	152	13.8
	E	13	2	15		
Resim-İş Eğitimi	K	24	19	43	50	4.5
	E	3	4	7		
Sınıf Öğretmenliği	K	58	56	114	163	14.8
	E	16	33	49		
Tarih Eğitimi	K	5	15	20	49	4.5
	E	19	10	29		
Türkçe Eğitimi	K	37	30	67	118	10.7
	E	20	31	51		
Toplam		555 (%50.4)	546 (%49.6)		1101	

Tablo 1 araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anabilim dalı, cinsiyet ve sınıfına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının 555'i (% 50.4) 1.sınıf, 546'sı (% 49.6) ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 5.6'sı Alman Dili Eğitimi, % 10.5'i BÖTE, % 4.8'i Coğrafya Eğitimi, % 12.3'ü Fen Bilgisi Eğitimi, % 9.9'u İngiliz Dili Eğitimi, % 3.9'u Japon Dili Eğitimi, % 4.6'sı Müzik Eğitimi, % 3.8'i Okul Öncesi Eğitimi, % 4.5'i Resim-İş Eğitimi, % 14.8'i Sınıf Öğretmenliği, % 4.5'i Tarih Öğretmenliği ve % 10.7'si ise Türkçe Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalı, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumunu belirlemeyi amaçlayan 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm ise Literat (2011) tarafından geliştirilen ve Tutkun (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan medya okuryazarlığı ölçeğinden oluşmaktadır. Medya okuryazarlığı ölçeği de kendi içerisinde üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların dijital medya araçlarının beş farklı kullanım biçiminde haftalık olarak harcadıkları süreyi ölçmeyi amaçlayan beş madde, ikinci kısımda katılımcıların dokuz farklı sosyal medya ortamında haftalık olarak harcadıkları süreyi ölçmeyi amaçlayan dokuz madde bulunmaktadır. İlk iki kısımdaki 14 madde 1-5 arasında (1=Hiç, 2=1-10 saat, 3=11-20 saat, 4=21-30 saat ve 5=30 saat ve üzeri) puanlanacak şekilde hazırlanmıştır. Medya okuryazarlığı ölçeğinin asıl gövdesini oluşturan üçüncü bölümde ise 12 medya okuryazarlığı becerisini ölçmeyi amaçlayan toplam 43 madde yer almaktadır. Bu maddeler Likert tipi 5’li dereceleme ölçeği ile 1-5 arasında (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) puanlanacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha katsayısı hesap edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin tamamının güvenilirliği 0.901, ölçeğin alt boyutlarındaki güvenilirlik katsayılarının ise 0.600 ile 0.818 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak verilerin SPSS 18.0 paket programına aktarılması yapılmıştır. Analiz sürecine devam etmeden önce veriler gözden geçirilmiş, maddelere ait kayıp değerler kişi bazında madde sayısının % 5’ini geçmemesi kaydıyla (Field, 2005) o maddelere ait serinin ortalaması ile değiştirilmiştir. Kayıp değerlerin % 5’i geçtiği durumlarda ise o kişilere ait veriler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak dağılımların normalliğini kontrol etmek amacıyla her bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak kendi standart hatalarına bölünmüştür. Elde edilen sonuçlar tüm dağılımlarda, dağılımın normal kabul edilmesi için yeterli bir ölçüt olarak kabul edilen -2 ile +2 arasında olduğunu (Field, 2005) göstermiş, böylelikle bütün analiz işlemlerinde parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulacak şekilde yapılan analiz sonuçları ile birlikte açıklanmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını haftalık kullanma süresi ortalamaları

Medya Kullanımı	f	\bar{x}	Ss
İnternette okul ile ilgili işler için	1101	2.15	0.943
İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için	1101	2.47	0.735
TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için	1093	1.84	0.609
Kitap, dergi ve gazete okumak için	1093	2.22	0.807
İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için	1098	1.84	0.930

Tablo 2, dijital medya araçlarının kullanım biçim ve sıklığını göstermektedir Buna göre öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını en çok “internette boş zamanlarınızı değerlendirmek” amacıyla kullandığı en az ise, “internet, cep telefonu, Play Station vb. üzerinden oyun oynamak” amacıyla kullandığı göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını “internette okul ile ilgili işler” ve “kitap, dergi, gazete vb. okumak” amacıyla kullanım düzeylerinin boş zamanlarını değerlendirme amacıyla kullanım düzeyinden daha düşük olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını daha çok zaman geçirmek ya da eğlence amaçlı kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Verileri toplamak için kullanılan aracın 1-5 arasında (1=Hiç, 2=1-10 saat, 3=11-20 saat, 4=21-30 saat ve 5=30 saat ve üzeri) ölçme yaptığı dikkate alındığında öğretmen adayları

haftalık olarak; internette boş zaman değerlendirmek, kitap, dergi ve gazete okumak, internette okul ile ilgili işler, TV seyretmek ve internet ile cep telefonu, Play Station vb. üzerinden oyun oynamak kategorilerinden her biri için ortalama 1 ile 10 saat arasında zaman harcamaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti boş zamanlarını değerlendirmek için kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	555	2.48	.951	.0505	1099	.614
	4	546	2.45	.936			
Cinsiyet	Kadın	751	2.39	.892	-3.840	1099	.000*
	Erkek	350	2.63	1.027			
PC Sahibi Olma	Evet	927	2.52	.936	4.079	1099	.000*
	Hayır	174	2.20	.937			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	897	2.56	.943	6.820	1099	.000*
	Hayır	204	2.07	.834			

*: p<0.05

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti boş zamanlarını değerlendirmek için haftalık kullanma sürelerinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.48; Ss.=0.95) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları (\bar{x} =2.45; Ss.=0.94) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (t_{1099} =0.0505; p>0.05).
- Kadın adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.39; Ss.=0.89) ile erkek adayların ortalamaları (\bar{x} =2.63; Ss.=1.03) arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{1099} =-3.840; p<0.05).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.52; Ss.=0.94) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları (\bar{x} =2.20; Ss.=0.94) arasında kişisel bilgisayara sahip olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{1099} =4.079; p<0.05).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.56; Ss.=0.94) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları (\bar{x} =2.07; Ss.=0.83) arasında internet bağlantısına sahip olan adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{1099} =6.820; p<0.05).

Tablo 4. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti boş zamanlarını değerlendirmek için kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	40.168	11	3.652	4.240	.000*	2-8, 2-9, 2-10, 2-11, 2-12
Grup içi	937.872	1089	.861			
Toplam	978.040	1100				

*: p<0.05

** :1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 4, öğretmen adaylarının interneti boş zamanlarını değerlendirmek için kullanma süresi ortalamalarının anabilim dalına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti boş zamanlarını değerlendirmek için haftalık kullanım süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{11-1089}$ =4.240; p<0.05). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (\bar{x} =2.84; Ss.=1.079) ile Okul Öncesi Eğitimi

(\bar{x} =2.45; Ss.=0.905), Resim-İş Eğitimi (\bar{x} =2.20; Ss.=0.782), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi (\bar{x} =2.25; Ss.=0.732), Tarih Eğitimi (\bar{x} =2.14; Ss.=0.707) ve Türkçe Eğitimi (\bar{x} =2.39; Ss.=0.817) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında BÖTE öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 5. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını kitap, dergi ve gazete okumak için kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	551	2.22	.725	-0.124	1091	.901
	4	542	2.23	.746			
Cinsiyet	Kadın	745	2.19	.721	-2.568	1091	.010*
	Erkek	348	2.31	.759			
PC Sahibi Olma	Evet	923	2.23	.752	1.034	1091	.301
	Hayır	170	2.17	.635			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	893	2.23	.747	0.940	1091	.348
	Hayır	200	2.18	.678			

*: $p<0.05$

Tablo 5, öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını kitap, dergi ve gazete okumak için haftalık kullanım süresi ortalamalarının sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.22; Ss.=0.73) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları (\bar{x} =2.23; Ss.=0.75) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=-0.124$; $p>0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.19; Ss.=0.72) ile erkek adayların ortalamaları (\bar{x} =2.31; Ss.=0.76) arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=-2.568$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.23; Ss.=0.75) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları (\bar{x} =2.17; Ss.=0.64) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=1.034$; $p>0.05$).

İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.23; Ss.=0.75) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları (\bar{x} =2.18; Ss.=0.68) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=0.940$; $p>0.05$).

Tablo 6. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını kitap, dergi ve gazete okumak için kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7.436	11	.676	1.254	.246
Grup içi	582.646	1081	.539		
Toplam	590.082	1092			

Tablo 6, öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını kitap, dergi ve gazete okumak için haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını kitap, dergi ve gazete okumak için haftalık kullanım süresinin anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{11,1081}=1.254$; $p>0.05$).

Tablo 7. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti okul ile ilgili işler için kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	555	2.08	.549	-3.399	1099	.001*
	4	546	2.21	.658			
Cinsiyet	Kadın	751	2.16	.616	1.402	1099	.161
	Erkek	350	2.11	.591			
PC Sahibi Olma	Evet	927	2.16	.620	1.691	1099	.091
	Hayır	174	2.07	.538			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	897	2.17	.619	2.920	1099	.004*
	Hayır	204	2.03	.547			

*: p<0.05

Tablo 7, öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti okul ile ilgili işler için haftalık kullanım süresi sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.08; Ss.=0.55) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları (\bar{x} =2.21; Ss.=0.66) arasında 4. Sınıfta öğrenim gören adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{1099} =-3.399; p<0.05).
- Kadın adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.16; Ss.=0.61) ile erkek adayların ortalamaları (\bar{x} =2.11; Ss.=0.59) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (t_{1099} =1.402; p>0.05).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.16; Ss.=0.62) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları (\bar{x} =2.07; Ss.=0.54) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (t_{1099} =1.691; p>0.05).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları (\bar{x} =2.17; Ss.=0.62) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları (\bar{x} =2.03; Ss.=0.55) arasında internet bağlantısı olan adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{1099} =0.920; p<0.05).

Tablo 8. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti okul ile ilgili işler için kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	15.754	11	1.432	3.982	.000*	1-7, 1-10, 1-12,
Grup içi	391.703	1089	.360			
Toplam	407.457	1100				

*: p<0.05

** :1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından interneti okul ile ilgili işler için kullanma süresinin anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{11-1089}$ =3.982; p<0.05). Farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda;

- Alman Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları (\bar{x} =2.39; Ss.=0.817) ile Müzik Eğitimi (\bar{x} =1.92; Ss.=0.688), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi (\bar{x} =1.99; Ss.=0.304) ve Türkçe Eğitimi (\bar{x} =2.08; Ss.=0.396) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Alman Dili Eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının lehine,
- BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (\bar{x} =2.28; Ss.=0.764) ile Müzik Eğitimi (\bar{x} =1.92; Ss.=0.688) ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi (\bar{x} =1.99; Ss.=0.304) anabilim dallarında

öğrenim gören öğretmen adayları arasında BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine,

- İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=2.24$; Ss.=0.792) ile Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x}=1.99$; Ss.=0.304) anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları arasında İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine ve
- Japon Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=2.35$; Ss.=0.686) ile Müzik Eğitimi ($\bar{x}=1.92$; Ss.=0.688) ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x}=1.99$; Ss.=0.304) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Japon Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 9. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	551	1.83	.840	-0.433	1091	.665
	4	542	1.85	.773			
Cinsiyet	Kadın	743	1.77	.707	-4.049	1091	.000*
	Erkek	350	1.98	.972			
PC Sahibi Olma	Evet	920	1.84	.774	-0.174	1091	.862
	Hayır	173	1.85	.965			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	891	1.86	.782	1.804	1091	.072
	Hayır	202	1.75	.904			

*: $p<0.05$

Tablo 9, öğretmen adaylarının dijital medya araçlarından internet üzerinden olmayan televizyon yayınlarını seyretmek için haftalık harcadıkları süre ortalamalarının sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.83$; Ss.=0.84) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.85$; Ss.=0.77) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=-0.433$; $p>0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.77$; Ss.=0.71) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.98$; Ss.=0.97) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=-4.049$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.84$; Ss.=0.77) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.85$; Ss.=0.97) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=0.174$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.86$; Ss.=0.78) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.75$; Ss.=0.90) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=1.804$; $p>0.05$).

Tablo 10. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	12.243	11	1.113		
Grup içi	698.738	1081	.646	1.722	.064
Toplam	710.981	1092			

Tablo 10'a göre adaylarının dijital medya araçlarını TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için kullanma süresinin anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{11-1081}=1.722$; $p>0.05$).

Tablo 11. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	555	1.92	.956	3.225	1096	.001*
	4	543	1.74	.894			
Cinsiyet	Kadın	749	1.65	.807	-10.165	1096	.000*
	Erkek	349	2.23	1.046			
PC Sahibi Olma	Evet	925	1.83	.934	-0.669	1096	.503
	Hayır	173	1.88	.910			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	896	1.85	.948	1.147	1096	.251
	Hayır	202	1.77	.847			

*: $p<0.05$

Tablo 11, öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını internet, cep telefonu, Play Station vb. üzerinden oyun oynamak için haftalık harcadıkları süre ortalamalarının sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.92$; $Ss.=0.96$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.74$; $Ss.=0.89$) arasında 1. Sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=3.225$; $p<0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.65$; $Ss.=0.81$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.23$; $Ss.=1.1$) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=-10.165$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.83$; $Ss.=0.88$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.88$; $Ss.=0.91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=-0.669$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.85$; $Ss.=0.95$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.77$; $Ss.=0.85$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=1.147$; $p>0.05$).

Tablo 12. Öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	30.648	11	2.786	3.924	.000*	2-3, 2-5, 2-8
Grup içi	918.515	1086	.846			
Toplam	949.163	1097				

*: $p<0.05$

** : 1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 12'ye göre öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için kullanma süresinin anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{11-1086}=3.924$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=2.18$; $Ss.=1.124$) ile Coğrafya Eğitimi ($\bar{x}=1.66$; $Ss.=1.758$), İngiliz Dili Eğitimi ($\bar{x}=1.54$; $Ss.=0.811$) ve Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x}=1.74$; $Ss.=0.873$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen

adayları arasında BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 13. Öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde haftalık harcadıkları süre

Sosyal Paylaşım Sitesi	f	\bar{x}	Ss.
Facebook	1098	2.35	1.01
YouTube vb. video paylaşım siteleri	1097	2.11	0.846
Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.)	1099	1.54	0.792
Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, Play Station vb.)	1099	1.47	0.833
Twitter	1101	1.36	0.753
Grupla oynanan video oyunları	1098	1.34	0.773
Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.)	1098	1.21	0.534
MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar	1099	1.16	0.486
Podcasting/akışlar	1094	1.14	0.443

Tablo 13, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde haftalık harcadıkları süreyi göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının en fazla zamanı Facebook ($\bar{x}=2.35$; Ss.=1.01) daha sonra ise Youtube vb. video paylaşım sitelerinde ($\bar{x}=2.11$; Ss.=0.85) harcamaktadır. Öğretmen adayları en az zamanı ise podcasting/akışlar ($\bar{x}=1.14$; Ss.=0.44) ve MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlarda ($\bar{x}=1.16$; Ss.=0.49) harcamaktadır. Bu durum Facebook ve Youtube vb. video paylaşım sitelerinin diğer sosyal ağlara göre daha fazla görsel içerikli olması ve daha eğlenceli olmasından ya da diğer sosyal paylaşım sitelerine nazaran daha popüler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Verileri toplamak için kullanılan aracın 1-5 arasında (1=Hiç, 2=1-10 saat, 3=11-20 saat, 4=21-30 saat ve 5=30 saat ve üzeri) ölçme yaptığı dikkate alındığında öğretmen adayları haftalık olarak; Facebook, Youtube vb. video paylaşım siteleri ve çevrimiçi gruplar kategorilerinin her birinde ortalama 1 ile 10 saat arasında zaman harcamaktadır. Twitter, grup video oyunları, blog kullanımı, MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar ve Podcasting/akışlar kategorilerinin her birinde ise ortalama 1 saatten daha az zaman harcamaktadır.

Tablo 14. Öğretmen adaylarının haftalık Facebook kullanım süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	555	2.48	1.034	4.362	1096	.000*
	4	543	2.22	.968			
Cinsiyet	Kadın	749	2.31	.986	-1.944	1096	.052
	Erkek	349	2.44	1.056			
PC Sahibi Olma	Evet	925	2.37	.996	1.259	1096	.208
	Hayır	173	2.26	1.082			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	895	2.38	1.003	2.376	1096	.018*
	Hayır	203	2.20	1.030			

*: $p<0.05$

Tablo 14, öğretmen adaylarının haftalık Facebook kullanım süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.48$; Ss.=1.034) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.22$; Ss.=0.968) arasında 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1096}=4.362$; $p<0.05$).

- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.31$; $Ss.=0.986$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.44$; $Ss.=1.056$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=-1.944$; $p>0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.37$; $Ss.=0.996$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.26$; $Ss.=1.082$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=1.259$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.38$; $Ss.=1.003$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.20$; $Ss.=1.030$) arasında internet bağlantısına sahip olan adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1096}=2.376$; $p<0.05$).

Tablo 15. Öğretmen adaylarının haftalık Facebook kullanım süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	45.173	11	4.107			10-2, 10-4,
Grup içi	1074.230	1086	.989	4.152	.000*	10-6, 10-7,
Toplam	1119.403	1097				10-12

*: $p<0.05$

** :1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 15, öğretmen adaylarının haftalık Facebook kullanım süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının haftalık Facebook kullanım süreleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{11-1086}=4.152$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Sınıf Öğretmenliği Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=1.96$; $Ss.=0.777$) ile BÖTE ($\bar{x}=2.61$; $Ss.=1.002$), Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{x}=2.47$; $Ss.=1.193$), Japon Dili Eğitimi ($\bar{x}=2.63$; $Ss.=1.070$), Müzik Eğitimi ($\bar{x}=2.63$; $Ss.=1.019$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{x}=2.38$; $Ss.=0.986$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Sınıf Öğretmenliği Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 16. Öğretmen adaylarının YouTube vb. video paylaşım sitelerini haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	552	2.11	.814	.008	1095	.994
	4	545	2.11	.879			
Cinsiyet	Kadın	748	2.05	.829	-3.453	1095	.001*
	Erkek	349	2.24	.871			
PC Sahibi Olma	Evet	924	2.15	.829	3.881	1095	.000*
	Hayır	173	1.88	.901			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	896	2.16	.843	3.767	1095	.028*
	Hayır	203	1.91	.834			

*: $p<0.05$

Tablo 16, öğretmen adaylarının YouTube vb. video paylaşım sitelerini haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.11$; $Ss.=0.814$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.11$; $Ss.=0.879$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1095}=0.008$; $p>0.05$).

- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.05$; $Ss.=0.829$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=2.24$; $Ss.=0.871$) arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1095}=-3.453$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.15$; $Ss.=0.829$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.88$; $Ss.=0.901$) arasında kişisel bilgisayara sahip olan adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1095}=3.881$; $p<0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=2.16$; $Ss.=0.843$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.91$; $Ss.=0.834$) arasında internet bağlantısına sahip olan adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1095}=3.767$; $p<0.05$).

Tablo 17. Öğretmen adaylarının YouTube vb. video paylaşım sitelerini haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	30.470	11	2.770			
Grup içi	754.739	1085	.696	3.982	.000	7-3, 7-10, 7-11, 7-12, 2-10
Toplam	785.209	1096				

*: $p<0.05$

**:
1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 17, öğretmen adaylarının YouTube vb. video paylaşım sitelerini haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının YouTube vb. video paylaşım sitelerini haftalık kullanma süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{11-1085}=3.982$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Müzik Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=2.53$; $Ss.=1.084$) ile Coğrafya Eğitimi ($\bar{x}=1.96$; $Ss.=0.678$), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x}=1.89$; $Ss.=0.630$), Tarih Eğitimi ($\bar{x}=1.90$; $Ss.=0.660$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{x}=2.03$; $Ss.=0.870$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Müzik Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve BÖTE ($\bar{x}=2.36$; $Ss.=0.990$) ile Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x}=1.89$; $Ss.=0.630$) arasında BÖTE adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 18. Öğretmen adaylarının Google, Yahoo vb. çevrimiçi grupları haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	553	1.59	.822	2.490	1097	.013*
	4	546	1.48	.757			
Cinsiyet	Kadın	749	1.51	.765	-1.834	1097	.067
	Erkek	350	1.60	.846			
PC Sahibi Olma	Evet	925	1.52	.780	-1.225	1097	.221
	Hayır	174	1.60	.852			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	895	1.55	.816	1.600	1097	.110
	Hayır	204	1.46	.675			

*: $p<0.05$

Tablo 18 öğretmen adaylarının Google, Yahoo vb. çevrimiçi grupları haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.59$; $Ss.=0.822$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.48$; $Ss.=0.757$) arasında 1. Sınıfta öğrenim gören

öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1097}=2.490$; $p<0.05$).

- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.51$; $Ss.=0.765$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.60$; $Ss.=0.846$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=-1.834$; $p>0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.52$; $Ss.=0.780$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.60$; $Ss.=0.852$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=-1.225$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.55$; $Ss.=0.816$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.46$; $Ss.=0.6750$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=1.600$; $p>0.05$).

Tablo 19. Öğretmen adaylarının Google, Yahoo vb. çevrimiçi grupları haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7.735	11	.703		
Grup içi	681.595	1087	.627	1.121	.340
Toplam	689.330	1098			

Tablo 19, öğretmen adaylarının Google, Yahoo vb. çevrimiçi grupları haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının Google, Yahoo vb. çevrimiçi grupları haftalık kullanma süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{11-1087}=1.121$; $p>0.05$).

Tablo 20. Öğretmen adaylarının tek kişilik video oyunlarını haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	554	1.52	.904	1.766	1097	.078
	4	545	1.43	.752			
Cinsiyet	Kadın	749	1.29	.633	-11.338	1097	.000*
	Erkek	350	1.87	1.046			
PC Sahibi Olma	Evet	925	1.45	.801	-1.938	1097	.053
	Hayır	174	1.59	.980			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	895	1.48	.840	.159	1097	.874
	Hayır	204	1.47	.803			

*: $p<0.05$

Tablo 20, öğretmen adaylarının tek kişilik video oyunlarını haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.52$; $Ss.=0.904$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.43$; $Ss.=0.752$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=1.766$; $p>0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.29$; $Ss.=0.633$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.87$; $Ss.=1.046$) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1097}=-11.338$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.45$; $Ss.=0.801$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.59$; $Ss.=0.980$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=-1.938$; $p>0.05$).

- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.48$; $Ss.=0.840$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.47$; $Ss.=0.903$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=0.159$; $p>0.05$).

Tablo 21. Öğretmen adaylarının tek kişilik video oyunlarını haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8.275	11	.752		
Grup içi	753.736	1087	.693	1.085	.370
Toplam	762.011	1098			

Tablo 21, öğretmen adaylarının tek kişilik video oyunlarını haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının tek kişilik video oyunlarını haftalık kullanma süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{11-1087}=1.085$; $p>0.05$).

Tablo 22. Öğretmen adaylarının haftalık Twitter kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	555	1.34	.749			
	4	546	1.38	.757	-0.810	1099	.418
Cinsiyet	Kadın	751	1.32	.740			
	Erkek	350	1.45	.773	-2.797	1099	.005*
PC Sahibi Olma	Evet	927	1.39	.785			
	Hayır	174	1.20	.523	3.132	1099	.002*
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	897	1.39	.776			
	Hayır	204	1.23	.626	2.810	1099	.005*

*: $p<0.05$

Tablo 22, öğretmen adaylarının haftalık Twitter kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.34$; $Ss.=0.749$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.38$; $Ss.=0.757$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1099}=-0.810$; $p>0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.32$; $Ss.=0.740$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.45$; $Ss.=0.773$) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=-2.797$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.39$; $Ss.=0.785$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.20$; $Ss.=0.523$) arasında kişisel bilgisayara sahip olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=3.132$; $p<0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.39$; $Ss.=0.776$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.23$; $Ss.=0.626$) arasında internet bağlantısına sahip olan adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=2.810$; $p<0.05$).

Tablo 23. Öğretmen adaylarının haftalık Twitter kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5.819	11	.529		
Grup içi	617.469	1089	.567	.933	.507
Toplam	623.288	1100			

Tablo 23, öğretmen adaylarının haftalık Twitter kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının haftalık Twitter kullanım süreleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{11-1089}=0.933$; $p>0.05$).

Tablo 24. Öğretmen adaylarının grupla oynanan oyunları haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	552	1.39	.851	1.953	1096	.051
	4	546	1.30	.683			
Cinsiyet	Kadın	749	1.12	.446	-15.165	1096	.000*
	Erkek	349	1.81	1.063			
PC Sahibi Olma	Evet	925	1.33	.749	-1.690	1096	.091
	Hayır	173	1.43	.884			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	894	1.34	.784	-.215	1096	.830
	Hayır	204	1.35	.725			

*: $p<0.05$

Tablo 24, öğretmen adaylarının grupla oynanan oyunları haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.39$; $Ss.=0.851$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.30$; $Ss.=0.683$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=1.953$; $p>0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.12$; $Ss.=0.446$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.81$; $Ss.=1.063$) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1096}=-15.165$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.33$; $Ss.=0.749$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.43$; $Ss.=0.884$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=-1.690$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.34$; $Ss.=0.784$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.35$; $Ss.=0.725$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=-0.215$; $p>0.05$).

Tablo 25. Öğretmen adaylarının grupla oynanan oyunları haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	15.510	11	1.410			
Grup içi	639.732	1086	.589	2.394	.006*	2-1, 2-8, 2-10
Toplam	655.242	1097				

*: $p<0.05$

** :1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 25, öğretmen adaylarının grupla oynanan oyunları haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının grupla oynanan oyunları haftalık kullanma süreleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{11-1086}=2.394$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE’de öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=1.58$; $Ss.=0.988$) ile Alman Dili Eğitimi ($\bar{x}=1.16$; $Ss.=0.606$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x}=1.24$; $Ss.=0.650$) ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x}=1.27$; $Ss.=0.611$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında BÖTE’de öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 26. Öğretmen adaylarının Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog sitelerini haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	552	1.17	.517	-2.505	1096	.012*
	4	546	1.25	.549			
Cinsiyet	Kadın	748	1.17	.480	-3.410	1096	.001*
	Erkek	350	1.29	.628			
PC Sahibi Olma	Evet	924	1.22	.553	1.437	1096	.151
	Hayır	174	1.16	.422			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	894	1.22	.551	1.824	1096	.068
	Hayır	204	1.15	.453			

*: $p<0.05$

Tablo 26, öğretmen adaylarının Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog sitelerini haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.17$; $Ss.=0.517$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.25$; $Ss.=0.549$) arasında 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1096}=-2.505$; $p<0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.17$; $Ss.=0.480$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.29$; $Ss.=0.628$) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1096}=-3.410$; $p<0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.22$; $Ss.=0.553$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.16$; $Ss.=0.422$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=1.437$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.22$; $Ss.=0.551$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.15$; $Ss.=0.453$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1096}=1.824$; $p>0.05$).

Tablo 27. Öğretmen adaylarının Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog sitelerini haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	11.038	11	1.003			2-1, 2-3, 2-4,
Grup içi	302.202	1086	.278	3.606	.000	2-6, 2-8, 2-10,
Toplam	313.240	1097				2-11, 2-12

*: $p<0.05$

** : 1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 27, öğretmen adaylarının Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog sitelerini haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen

adaylarının Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog sitelerini haftalık kullanma süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{11-1086}=3.606$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE’de öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=1.43$; $Ss.=0.763$) ile Alman Dili Eğitimi ($\bar{x}=1.10$; $Ss.=0.298$), Coğrafya Eğitimi ($\bar{x}=1.08$; $Ss.=0.267$), Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{x}=1.14$; $Ss.=0.476$), Japon Dili Eğitimi ($\bar{x}=1.12$; $Ss.=0.391$), Müzik Eğitimi ($\bar{x}=1.31$; $Ss.=0.678$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x}=1.20$; $Ss.=0.556$), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x}=1.20$; $Ss.=0.548$), Tarih Eğitimi ($\bar{x}=1.12$; $Ss.=0.331$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{x}=1.21$; $Ss.=0.534$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında BÖTE’de öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 28. Öğretmen adaylarının MySpace, Bebo, Friendster vb. diğer sosyal ağları haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	554	1.15	.456	-1.804	1097	.279
	4	545	1.18	.514			
Cinsiyet	Kadın	749	1.14	.476	-1.910	1097	.056
	Erkek	350	1.20	.504			
PC Sahibi Olma	Evet	926	1.17	.510	1.881	1097	.060
	Hayır	173	1.10	.317			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	895	1.17	.505	1.605	1097	.109
	Hayır	204	1.11	.387			

*: $p<0.05$

Tablo 28, öğretmen adaylarının MySpace, Bebo, Friendster vb. diğer sosyal ağları haftalık kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.15$; $Ss.=0.456$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.18$; $Ss.=0.514$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=-1.804$; $p>0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.14$; $Ss.=0.476$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.20$; $Ss.=0.504$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=-1.910$; $p>0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.17$; $Ss.=0.510$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.10$; $Ss.=0.317$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=1.881$; $p>0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.17$; $Ss.=0.505$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.11$; $Ss.=0.387$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1097}=1.605$; $p>0.05$).

Tablo 29. Öğretmen adaylarının MySpace, Bebo, Friendster vb. diğer sosyal ağları haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.546	11	.231	.980	.462
Grup içi	256.624	1087	.236		
Toplam	259.170	1098			

Tablo 29, öğretmen adaylarının MySpace, Bebo, Friendster vb. diğer sosyal ağları haftalık kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının MySpace, Bebo, Friendster vb. diğer sosyal ağları haftalık kullanma süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{11-1087}=0.980$; $p>0.05$).

Tablo 30. Öğretmen adaylarının haftalık podcasting kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	549	1.14	.441	-.311	1092	.756
	4	545	1.14	.445			
Cinsiyet	Kadın	745	1.12	.413	-2.625	1092	.009*
	Erkek	349	1.19	.498			
PC Sahibi Olma	Evet	922	1.15	.453	.978	1092	.328
	Hayır	172	1.11	.382			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	891	1.15	.445	1.155	1092	.248
	Hayır	203	1.11	.432			

*: $p < 0.05$

Tablo 30, öğretmen adaylarının haftalık podcasting kullanma süresinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim gören adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.14$; $Ss.=.441$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.14$; $Ss.=.445$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1092}=-0.311$; $p > 0.05$).
- Kadın adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.12$; $Ss.=0.413$) ile erkek adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.19$; $Ss.=0.498$) arasında erkek adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1092}=-2.625$; $p < 0.05$).
- Kişisel bilgisayara sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.19$; $Ss.=0.498$) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.15$; $Ss.=0.453$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1092}=0.978$; $p > 0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan adaylarının ortalamaları ($\bar{x}=1.15$; $Ss.=0.445$) ile internet bağlantısına sahip olmayan adayların ortalamaları ($\bar{x}=1.11$; $Ss.=0.432$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{1092}=1.155$; $p > 0.05$).

Tablo 31. Öğretmen adaylarının haftalık podcasting kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.305	11	.210	1.069	.383
Grup içi	212.017	1082	.196		
Toplam	214.322	1093			

Tablo 31 öğretmen adaylarının haftalık podcasting kullanma süresinin anabilim dalına göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının haftalık podcasting kullanma süresi anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{11-1082}=1.069$; $p > 0.05$).

Tablo 32. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri

Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları	f	\bar{x}	Ss.
Medya okuryazarlığı (GENEL)	1101	3.43	0.45
Ağ paylaşımı	1101	3.32	0.83
Görselleştirme	1101	4.14	0.55
Muhakeme	1101	4.04	0.55
Ortak akıl	1101	3.80	0.59
Oynama/ deneme	1101	3.62	0.77
Müzakere	1101	3.56	0.81
Simülasyon / benzetim	1101	3.07	1.01
Yapma / icra etme	1101	2.63	0.94
Uyarılama/kendine mal etme	1101	2.82	0.90
Çoklu görev	1101	3.53	0.77
Ortamlar arası konumlandırma	1101	3.04	1.13
Yayılmış/ genişletilmiş biliş	1101	3.62	0.70

Tablo 32, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık genel düzeyinde 3.43 ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya “görselleştirme” ve “muhakeme” alt boyutlarında sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise “yapma/icra etme” ve “uyarlama/kendine mal” etme alt boyutlarında sahip olması dikkat çekmektedir. Verilerin toplandığı ölçme aracının 1-5 puan arasında puanlandığı dikkate alındığında aday öğretmenlerin görselleştirme ve muhakeme alt boyutları dışında diğer alt boyutlarındaki düzeylerinin yeteri kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin gerek genelinde gerekse alt boyutlarında yetersiz oluşu ilgili konularda formal bir eğitim alınmamış olması ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 33. Medya okuryazarlık genel düzeyinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

		f	\bar{x}	Ss.	t	Sd.	p
Sınıf	1	555	3.44	0.45	.599	1099	.549
	4	546	3.42	0.45			
Cinsiyet	Kadın	751	3.39	0.44	-3.873	1099	.000*
	Erkek	350	3.50	0.45			
PC Sahibi Olma	Evet	927	3.44	0.44	2.726	1099	.007*
	Hayır	174	3.34	0.46			
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Evet	897	3.44	0.44	2.182	1099	.029*
	Hayır	204	3.37	0.46			

*: p<0.05

Tablo 33, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin sınıf, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi (\bar{x} =3.44; Ss.=0.45) ile 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının düzeyi (\bar{x} =3.42; Ss.=0.45) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t_{1099}=0.599$; $p>0.05$).
- Kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi (\bar{x} =3.39; Ss.=0.44) ile erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi (\bar{x} =3.50; Ss.=0.45) arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=3.873$; $p<0.05$).

- Kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{x}=3.44$; Ss.=0.44) ile kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{x}=3.34$; Ss.=0.46) arasında kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{1099}=2.726$; $p<0.05$).
- İnternet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{x}=3.44$; Ss.=0.44) ile internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarının düzeyi ($\bar{x}=3.37$; Ss.=0.46) arasında internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($t_{1099}=2.187$; $p<0.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 34. Medya okuryazarlık genel düzeyinin öğrenim görülen anabilim dalına göre karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark**
Gruplar arası	5.287	11	.481			
Grup içi	214.372	1089	.197	2.442	.005*	2-8, 4-8
Toplam	219.660	1100				

*: $p<0.05$

** :1-Alman Dili Eğitimi, 2-BÖTE, 3-Coğrafya Eğitimi, 4-Fen Bilgisi Eğitimi, 5-İngiliz Dili Eğitimi, 6-Japon Dili Eğitimi, 7- Müzik Eğitimi, 8-Okul Öncesi Eğitimi, 9-Resim-İş Eğitimi, 10-Sınıf Öğretmenliği, 11-Tarih Eğitimi, 12-Türkçe Eğitimi

Tablo 34, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{11-1089}=2.442$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{x}=3.32$; Ss.=0.44) ile BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının düzeyi ($\bar{x}=3.53$; Ss.=0.47) arasında BÖTE öğretmen adaylarının lehine ve Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının düzeyi ($\bar{x}=3.50$; Ss.=0.43) ile Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının düzeyi ($\bar{x}=3.32$; Ss.=0.44) arasında Fen Bilgisi Eğitimi öğretmeni adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma, internet bağlantısına sahip olma ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerini kullanarak medya okuryazarlık düzeylerini tahmin etmek için kategorik olan değişkenler kukla değişkene dönüştürülerek, adımsal (stepwise) yöntemi ile çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sürecinde sınıf (4. Sınıf olmak), internet bağlantısına sahip olmak, Alman Dili Eğitimi öğretmen adayı olmak, BÖTE öğretmen adayı olmak, Coğrafya Eğitimi öğretmen adayı olmak, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayı olmak, İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adayı olmak, Japon Dili Eğitimi öğretmen adayı olmak, Müzik Eğitimi öğretmen adayı olmak, Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı olmak, Resim-İş Eğitimi öğretmen adayı olmak, Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayı olmak, Tarih Eğitimi öğretmen adayı olmak ve Türkçe Eğitimi öğretmen adayı olmak değişkenleri medya okuryazarlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısı olmadıkları için kullanılan regresyon yöntemiyle (stepwise) analiz sonuçlarından çıkartılmıştır. Sonuç olarak; medya okuryazarlık düzeyini tahmin etmekte kullanılabilecek istatistiksel olarak anlamlı dört farklı model ortaya çıkmıştır.

Tablo 35. Medya okuryazarlık düzeyinin tahmin edilmesi için regresyon modelleri

Model		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	2.958	1	2.958	15.002	.000 ^b
	Kalan	216.701	1099	.197		
	Toplam	219.660	1100			
2	Regresyon	5.014	2	2.507	12.823	.000 ^c
	Kalan	214.646	1098	.195		
	Toplam	219.660	1100			
3	Regresyon	6.133	3	2.044	10.503	.000 ^d
	Kalan	213.527	1097	.195		
	Toplam	219.660	1100			
4	Regresyon	6.917	4	1.729	8.908	.000 ^e
	Kalan	212.743	1096	.194		
	Toplam	219.660	1100			

a. Bağımlı Değişken: Medya Okuryazarlık Düzeyi

b. Yordayıcı: (Sabit), Erkekler

c. Yordayıcı: (Sabit), Erkekler, Kişisel bilgisayar sahibi

d. Yordayıcı: (Sabit), Erkekler, Kişisel bilgisayar sahibi, Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı

e. Yordayıcı: (Sabit), Erkekler, Kişisel bilgisayar sahibi, Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayı

Tablo 25, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin tahmin edilmesi için yapılan regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre;

- Model 1’de yordayıcı değişken sadece cinsiyet (erkek) tir. Model 1, toplam varyansın %0,1’ini ($R^2 = 0.013$) açıklamakta ve istatistiksel olarak anlamlı bir regresyon modelidir ($F_{1-1099}=15.002$; $p<0.05$).
- Model 2’de yordayıcı değişkenler cinsiyet (erkek) ve kişisel bilgisayar sahibi olmaktır. Model 2, toplam varyansın %0,2’sini ($R^2 = 0.023$) açıklamakta ve istatistiksel olarak anlamlı bir regresyon modelidir ($F_{2-1098}=12.823$; $p<0.05$).
- Model 3’te yordayıcı değişkenler cinsiyet (erkek), kişisel bilgisayar sahibi olmak ve Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı olmaktır. Model 3, toplam varyansın %0,3’ünü ($R^2 = 0.028$) açıklamakta ve istatistiksel olarak anlamlı bir regresyon modelidir ($F_{3-1097}=10.503$; $p<0.05$).
- Model 4’te ise yordayıcı değişkenler cinsiyet (erkek), kişisel bilgisayar sahibi olmak, Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı olmak ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmeni adayı olmaktır. Model 4, toplam varyansın %0,3’ini ($R^2 = 0.031$) açıklamakta ve istatistiksel olarak anlamlı bir regresyon modelidir ($F_{4-1096}=8.908$; $p<0.05$).

Tablo 36. Medya okuryazarlık düzeyini tahmin eden regresyon modelleri ve değişken katsayıları

Model		B	SH	Beta	t	p
1	(Sabit)	3.393	.016		209.402	.000
	Cinsiyet (erkek)	.111	.029	.116	3.873	.000
2	(Sabit)	3.289	.036		91.555	.000
	Cinsiyet (erkek)	.123	.029	.128	4.255	.000
	Kişisel bilgisayar sahibi olmak	.119	.037	.097	3.243	.001
3	(Sabit)	3.309	.037		89.887	.000
	Cinsiyet (erkek)	.109	.029	.114	3.725	.000
	Kişisel bilgisayar sahibi olmak	.116	.037	.095	3.156	.002
	Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı	-.094	.039	-.073	-2.398	.017
4	(Sabit)	3.295	.037		87.983	.000
	Cinsiyet (erkek)	.115	.029	.119	3.897	.000
	Kişisel bilgisayar sahibi olmak	.117	.037	.095	3.182	.002
	Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı	-.081	.040	-.063	-2.039	.042
	Fen Bilgisi Eğitimi öğretmeni adayı	.083	.041	.061	2.009	.045

Model 1 için $R^2=0.013$, $p<0.05$; Model 2 için $R^2=0.023$, $p<0.05$; Model 3 için $R^2=0.028$, $p<0.05$; Model 4 için $R^2=0.031$, $p<0.05$;

Tablo 36, medya okuryazarlık düzeyini tahmin eden regresyon modelleri ve değişken katsayılarını göstermektedir. Buna göre;

Model 1’de regresyon modeli denklemini şu şekildedir:

$$MOKY=3.393+[0.111 * cinsiyet(erkek)].$$

Model 2’de regresyon modeli denklemini şu şekildedir:

$$MOKY =3.289+[0.123 * cinsiyet(erkek)] + [0.119 * kişisel bilgisayara sahip olma].$$

Model 3’te regresyon modeli denklemini şu şekildedir:

$$MOKY =3.309+[0.109 * cinsiyet(erkek)] + [0.109 * kişisel bilgisayara sahip olma] – [0.094 * Okul Öncesi Eğitimi Öğrencisi olma].$$

Model 4’te regresyon modeli denklemini şu şekildedir:

$$MOKY =3.295+[0.115 * cinsiyet(erkek)] + [0.117 * kişisel bilgisayara sahip olma] + [0.083 * Fen Bilgisi Eğitimi öğrencisi olma] – [0.081 * Okul Öncesi Eğitimi Öğrencisi olma].$$

TARTIşMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını en çok boş zamanlarını değerlendirmek için kullandıklarını ve kullanım süresinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini göstermektedir. Kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olanlar boş zamanlarını değerlendirmek için interneti daha uzun süre kullanmaktadır. Elde edilen bu sonuç alanyazın ile örtüşmektedir. İnternetin en çok boş zaman değerlendirmek için kullanıldığı ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre boş zamanlarını değerlendirmek için internet kaynaklarını daha fazla kullandığı (Tsai, 2004; Martin, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir ve Genç, 2012) alanyazında da belirtilmektedir. Bununla birlikte, medyaya erişim olanaklarına sahip olma durumunun da medyayı kullanım sıklığını etkilediğı gerek kuramsal çalışmalarda gerekse araştırma sonuçlarında ifade edilmektedir. (Silverblatt, 1995; Tsai, 2004; Buckingham, 2005; Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison ve Weigel, 2007; UNESCO, 2008; Tornero ve Manuel, 2007; Almenara ve Liano, 2011; UNESCO, 2011).

Öğretmen adaylarının interneti okul ile ilgili işler için kullanma süresi öğrenim görülen sınıf düzeyine, internet bağlantısına sahip olma durumuna ve anabilim dalına göre farklılık göstermektedir. Alanyazında ilgili bir sonuca rastlanmamış olsa da bu durumun 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının derslerinin genel olarak diğer sınıflara göre daha fazla araştırmaya ve uygulamaya dönük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca BÖTE bölümünde öğrenim gören adayların, branşları gereğı okul ile ilgili işlerde internet kaynaklarına diğer anabilim dalları öğrencilerine göre daha fazla başvurması olağan karşılanabilir.

Öğretmen adayları sosyal ağlar içerisinde en çok Facebook ve Twitter’da zaman harcamaktadır. Benzer bir şekilde alanyazında da üniversite öğrencilerinin Facebook ve Twitter’da harcadıkları zamanın diğer sosyal ağlarda harcadıkları zamandan daha fazla olduğu belirtilmektedir (Joinson, 2008; Caverlee ve Webbs, 2008; Lenhart, 2009; Lewis, Kaufman ve Christakis, 2008; Martin, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir ve Genç, 2012),

Araştırmada elde edilen kadın öğretmen adaylarının video izleme ve paylaşmaya yönelik sosyal ağlarda erkek öğrencilere göre daha fazla zaman harcadıkları bulgusu da Hartmann ve Klimmt (2006), Williams, Yee ve Caplan, (2008) ve Kim ve Kim’in (2009) çalışmaları ile tutarlıdır.

Erkek öğrencilerin hem tek kişilik hem de çevrimiçi oynanan video oyunlarında kız öğrencilere göre daha fazla zaman harcadıkları bulgusunun da (Quaiser-Pohl, Geiser ve Lehmann, 2006; Hartmann ve Klimmt, 2006; Williams, Yee ve Caplan, 2008; Kim ve Kim, 2009; Williams, Consalvo, Caplan ve Yee, 2009) alanyazında yapılan araştırmalarda belirtilen sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyine yönelik elde edilen bulgulardan; medya okuryazarlık düzeyinin cinsiyete, kişisel bilgisayar sahibi olma durumuna ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre farklılık gösterdiği bulgusu da alanyazında yapılan araştırmalar (Silverblatt, 1995; Tsai, 2004; Buckingham, 2005; Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison ve Weigel, 2007; UNESCO, 2008; Tornero ve Manuel, 2007; Caverlee ve Webbs, 2008; Almenara ve Liano, 2011) ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgularda birisi de medya okuryazarlık düzeyinin öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterdiğidir. Bu bulgu da alanyazın (Martin, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir ve Genç, 2012; Lenhart, 2009; Joinson, 2008; Caverlee ve Webbs, 2008; Lewis, Kaufman ve Christakis, 2008; Martin, 2009; Lenhart, 2009) ile tutarlıdır. Ancak bu çalışmada farklılığın kaynağına yönelik yapılan incelemelerde araştırmada sadece Okul Öncesi Eğitimi-BÖTE ve Okul Öncesi Eğitimi-Fen Bilgisi Eğitimi öğrencileri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bulgu ise alanyazın tarafından tam olarak desteklenen bir bulgu değildir.

Araştırma sonuçları dört değişkenin (cinsiyet, kişisel bilgisayar sahibi olma, Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı olma ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayı olma) medya okuryazarlık düzeyini tahmin etmekte kullanılabileceğini göstermiştir. Elde edilen bu sonuç medya okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten çalışmalarla (Silverblatt, 1995; Tsai, 2004; Buckingham, 2005; Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison ve Weigel, 2007; UNESCO, 2008; Tornero ve Manuel, 2007; Caverlee ve Webbs, 2008; Almenara ve Liano, 2011) tutarlıdır.

Sonuç olarak, araştırma sonuçları öğretmen adaylarının dijital medya okuryazarlık düzeylerinin yeterli ve istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Hızla gelişen teknoloji ve buna bağılı olarak ortaya çıkan yeni medya ve katılım türleri bireylerin bu hususlarda yetkin hale getirilmesi için eğitim sistemlerinin güncellenmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemlerinin yanı sıra toplumun diğer unsur ve kurumlarının da bu değişime ayak uydurmada birey ve topluma yardımcı olması gerekmektedir. Birbiriyle ilişkili olan bu iki yeterliğin öğretmen yetiştirme programlarında ele alınması toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler de genç kuşaklara yön verme özelliklerinden dolayı çağın gerektirdiği değişimlere hızla ayak uydurması gereken grupların başında gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenler gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde çağdaş gelişmelere ayak uydurabilmeleri için desteklenmelidir (OFSTED, 2012). Medya okuryazarlığı becerileri alan yazında günümüz dünyasına ayak uydurabilmek için en önemli araçlardan, yeterliklerden birisi olarak ifade edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde birçok ülkenin öğretmenleri medya okuryazarlık becerileri hususunda yetiştirmenin önemini fark ettiği ve öğretmen yetiştirme programlarında ilgili becerilere yer vermeye başladığı dikkat çekmektedir (Hobbs, 2010; Torres, 2006; UNESCO, 2011; Almenara ve Liano, 2011; Dezuanni, Kapitzke ve Iyer, 2010; UNESCO, 2008; Peterson ve Knowles, 2009; Jenkins ve diğerleri, 2007; Robertson ve Hughes, 2011). Ancak ülkemizde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ya da desteklenmesi yönündeki girişimler yeterli değildir. Aday öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri şansa ya da informal eğitime bırakılmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminde karşılaşılan başlıca sorunlar; yetersiz ders materyalleri, olumsuz öğretmen tutumları, gerekli teknik altyapı, okul yöneticilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğidir (Tiiede ve Grafe, 2016; Tornero ve Manuel, 2007; Torres, 2006; Robertson ve Hughes, 2011; Hunneshagen, 2005; Andersen, Duncan ve Pungente, 1999; Lauri, Borg, Günnel ve Gillum, 2010). Bu sorunların giderilebilmesinde şüphesiz öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda yetiştirilmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğunun ortaya çıktığı düşünüldüğünde medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin bu konuda ne kadar bilgi, beceri ya da olumlu tutum sahibi olduğu şüphe konusudur. Medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenlerin tutum ve niteliklerinden dolayı karşılaşılan güçlükleri yenmekte özellikle öğretmen yetiştirme programlarına büyük görevler düştüğünü ve programlarda medya okuryazarlığı konularına yer verilmesi gerekliliğinin toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıktığı alanda yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır. (Robertson ve Hughes, 2011; Andersen, Duncan ve Pungente, 1999; Hobbs, 2007; Hobbs, 2010).

Bu ihtiyaçtan hareketle UNESCO tarafından 2011 yılında hazırlanan “Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığa Programının” içerisinde Türkçe'nin de bulunduğu farklı dillere çevrilerek yayınlanmıştır. Mevcut öğretmenlerin kullanabilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarıyla bütünleştirilebilir olmasına özen gösterilerek hazırlanan program medya okuryazarlığı eğitimi hususunda radyo, televizyon, internet, gazete, kitap, dijital arşiv ve kütüphane gibi medya kaynaklarının medya okuryazarlığı eğitimi bünyesinde birleştirilmesine öncülük etmektedir (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong ve Cheung, 2011; Wilson, 2012; UNESCO, 2011).

Alanyazın incelenerek ortaya çıkan öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı bilgi ve becerilerine yer verilmesi ihtiyacı ülkemiz için de geçerlidir. Zira öğretmen yetiştirme programlarımızda medya okuryazarlığı konularına 2018 yılına kadar yer verilmemiştir. Bu tarihten itibaren de uygulamaya koyulan öğretmen yetiştirme programlarında ise “Medya Okuryazarlığı” dersi BÖTE bölümünde alan eğitimi bünyesinde zorunlu bir ders, diğer anabilim dalı programlarda ise seçmeli ders kategorisinde okutulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda ülkemizde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi ya da desteklenmesi yönündeki girişimler yeterli değildir. Aday öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini geliştirmesi şansa bırakılmamalı, öğretmen yetiştirme programlarında daha etkili bir şekilde ele alınmalıdır.

Her çalışma gibi bu çalışmanın kendi sınırlamaları vardır. Birincisi, bu çalışma sadece nicel verilere dayanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri nitel yöntemlerle derinlemesine analiz edilebilir. İkincisi ise, çalışmada veri toplama için tek eğitim fakültesinden oluşan bir örneklemin kullanılmasıdır. Bu bağlamda daha geniş ve büyük örneklem ya da evrenin tamamına ulaşılarak elde edilecek sonuçlar gerçeğe daha yakın sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Genel olarak, bu çalışma öğretmen adaylarının dijital medya kullanım şekilleri ve süreleri, medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeyinin tahmin edilmesi konusundaki bilgilerimizi genişletmektedir.

KAYNAKÇA

- Almenara, J. C., & Liaño, S. G. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educacion XXI*, 14(1), 89-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.264>
- Andersen, N., Duncan, B., & Pungente, J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. C. Feilitzen, & U. Carlsson (Ed.), *Children and Media. Image, Education, Participation* içinde (s. 139-162). Gothenburg: Nordicom
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, Maryland: The Aspen Institute Wye Center.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*. London: OFCOM.
- Buckingham, D. (2009). *Media Education*. Cambridge: Polity Press.
- Caverlee, J., & Webb, S. (2008). A Large-Scale Study of MySpace: Observations and Implications for Online Social Networks. E. Adar, M. Hurst, T. Finin, N. S. Glance, N. Nicolov, & B. L. Tseng (Ed.), *Proceedings of the Second International Conference on Weblogs and Social Media, {ICWSM} 2008, Seattle, Washington, USA, March 30 - April 2, 2008*.
- Dezuanni, M., Kapitzke, C., & Iyer, R. (2010). Copyright, digital media literacies and preservice teacher education keywords. *Digital Culture & Education*, 2(October), 230–245.
- Duncan, B. (1989). Media literacy at the crossroads: Some issues, probes and questions. *The History and Social Science Teacher*, 24(4), 205-209.
- European Commission. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. Brussels: European Commission.
- Federov, A. (2008). A media education around the world: Brief history. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), s. 56-68.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Hartmann, T. and Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: exploring females' dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11: 910-931. doi:10.1111/j.1083-6101.2006.00301.x
- Hobbs, R. (1998). Building citizenship skills through media literacy education. M. Salvador ve P. Sias (ed.), *The Public Voice in a Democracy at Risk* içinde (s. 57-76). Westport: Praeger Press.
- Hobbs, R. (2007). *Approaches to Instruction and Teacher Education in Media Literacy*. Doha: UNESCO.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.

- Hobbs, R., ve Jensen, A. (2009). The past, present and the future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen*. Lowther: Waxman Inan.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., ve Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in 21st Century*. London: The MIT Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushatma, R., Robison, R., ve Weigel, M. (2007). Confronting the Challenges of a Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. *Nordic Journal of Media Literacy*, 1(02), 98-113.
- Joinson, A.N. (2008) Looking at, Looking up or Keeping up with People? Motives and Use of Facebook. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* içinde, ACM, New York, 1027-1036. <https://doi.org/10.1145/1753326.1753613>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, H., ve Kim, J. (2009). IASDR 2009. *A Study on Gender Difference in the Use of Digital Games: Focused on Self-Realization of Game Players*, 4047-4050. Seul.
- Kubey, R. (2001). *Media Literacy in the Information Age, Current Perspectives*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Lauri, M. A., Borg, J., Günnel, T., ve Gillum, R. (2010). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 79-98.
- Literat, I. (2011). Teachers College Educational Technology Conference (TCETC) Proceedings. *Measuring New Media Literacies; Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool*, 15-27. New York
- Lenhart, A. (2009). *Adults and Social Network Websites*. Pew Internet & American Life Project.
- Lewis, K., Kaufman, J., ve Christakis, N. (2008). The taste for privacy: An analysis of college student privacy settings in an online social network. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(2008), 79-100.
- Livingstone, S., Wang, Y. (2011). *Media literacy and the Communications Act: what has been achieved and what should be done?* LSE Media Policy Project Series, Micova, B., Sujon, S., Zoetanya and Tambini, Damian, Z. Ve Danizan Z.(Ed.) (Media Policy Brief 2). Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Martin, C. (2009). *Social Networking Usage and Grades Among College Students: A Study to Determine the Correlation of Social Media Usage and Grades*. Hampshire: University of New Hampshire-Whittemore School of Business & Economics.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the Media*. Madison. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Namita, Y. (2010). *Teachers' Perceptions of Media Education in BC Secondary Schools: Challenges and Possibilities*. Vancouver: The University of British Columbia.
- OFSTED. (2012). *Initial Teacher Education (ITE) Inspection Handbook*. Manchester: Crown.
- Peterson, A., ve Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), 35-59.
- Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*. London: Sage Publications.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., ve Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 609-619.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu. (2008). Medya Okuryazarlığı Nedir? Ocak 25, 2012 tarihinde Medya Okuryazarlığı: <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/index.php> adresinden alındı.
- Richardson, E. (2009). *A Theoretical Investigation into the Two Major Approaches to Media Literacy: A Proposal for a Hybrid*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Northeastern University.
- Robertson, L., ve Hughes, J. M. (2011). Investigating pre-service teachers' understandings of critical media literacy. *Language and Literacy*, 13(2), 37-53.
- Scharrer, E. (2003). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(4), 354-358.
- Schwarz, G. (2005). Overview: What Is Media Literacy, Who Cares and Why? Schwarz, G ve Brown P., *Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching* içinde (s. 5-17). Madlen: Blackwell Publishing.

- Silva, K., ve Wyatt, W. (2007). Reviving a Culture – Debating Public Through Media Education. Abel, S., Nowak, A. ve Ross, K. *Rethinking Media Education: Critical Pedagogy and Identity Politics* içinde (s. 1-16). Cresskill: Hampton Press.
- Silverblatt, A. (1995). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Westport: Praeger.
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56(5), 50-54.
- Thoman, E., ve Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. Santa Monica: Center for Media Literacy.
- Thoman, E., ve Jolls, T. (2004). Media literacy-A national priority for a changing world. *The American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Tiiede, J. & Grafe, S. (2016). Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education. [Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU]. *Comunicar*, 49, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>
- Tornero, P., & Manuel, J. (2007). *Study of the Current Trends and Approaches on Media Literacy in Europe*. European Commission.
- Torres, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies*, 39(3), 260-282.
- Tsai, M. J. (2004). Gender Differences in Online Behaviors, Motivation and Attitudes. Cantoni, ve C. McLoughlin, *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* içinde (ss. 4409-4415). Chesapeake, VA: AACE.
- Tutkun, T., Demir, M. K., Genç, S. Z. (2012). 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Bildiri Özetleri. *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Tutkun, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto Ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNESCO. (1982). *Grunwald Declaratin on Media Education*. Grunwald: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *International Expert Group Meeting: Teacher Training Curricula Enrichment for Media and Information Literacy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Community Media: A Good Practice Handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Williams, D., Consalvo, M., Caplan, S., ve Yee, N. (2009). Looking for gender: gender roles and behaviors among online gamers. *Journal of Communication*, 59(4)700-725.
- Williams, D., Yee, N., ve Caplan, S. E. (2008). Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile. *Journal of Computer-Mediated*, 13(4), 993-1018.
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy pedagogy and possibilities. *Communicar*, XX(39), 15-22.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., ve Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. France: UNESCO.

EBA İçerikleriyle Harmanlanmış Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

The Effects of Learning Blended with EBA Content on Students' Academic Achievement and Attitudes Toward Science Course

Merve KADİRHAN¹, Özgen KORKMAZ²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, EBA kullanılarak harmanlanan Fen Bilimleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu bir ortaokulun 6. Sınıfında öğrenim gören 75 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi (KR-20= 0,80) ve Şener ve Taş tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Cronbach Alpha = 0.87' dir) kullanılarak toplanmıştır. Deney grubunda EBA içerikleri kullanılarak tasarlanan harmanlanmış öğrenme uygulaması gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış ve veriler t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada deneysel uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ve EBA içerikleriyle harmanlanmış Fen Bilimleri Dersi öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına katkı sağladığı şu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: EBA, harmanlanmış öğrenme, fen eğitimi

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the impact of science education blended with EBA content on students' academic achievements and attitudes. In the study, a quasi-experimental research design with pretest- posttest control group was used. The study group consists of 75 students who study in the sixth grade of a secondary school. The research data were collected using the achievement test developed by the researchers, and the attitude scale for the science course (Cronbach Alpha = 0.87) designed by Şener ve Taş. In the experimental group, the blended learning application was designed using EBA content and the traditional teaching application was implemented in the control group. The data collected were analyzed using arithmetic mean, standard deviation and t test. As a result; prior to experimental implementation, the students in both groups have high attitudes toward science course. Blended science course contributes to students' academic achievement and attitudes toward science course.

Keywords: EBA, blended learning, science education

Cite this article as:

Kadirhan, M. & Korkmaz, Ö. (2020). The effects of learning blended with eba content on students' academic achievement and attitudes toward science course. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 64-75.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students are exposed to a special science course when they arrive in secondary school, while they are referring to the subjects of science in primary school from a general point of view. Students perceive science as a difficult course (Teker, Kurt & Karamustafaoğlu, 2017). However, the science course can be considered as an easy course for visual elements, interactive video samples, analogous activities. With the advancement of technology, new approaches can be considered to be introduced into the learning process. In addition to the many advantages of developing technology and e-learning into learning environments, it has brought with it many disadvantages (Balaman & Tüysüz, 2011). In this context, blended learning is on the agenda. Blended learning is an approach that involves both distance education and traditional education (Usta & Mahiroğlu, 2008). In this context, the aim of the research is to determine the impact of blended science education on students' academic achievements and attitudes.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, mervekadirhan@gmail.com, orcid.org/0000-0002-9170-389X

² Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Tel: 03582600066-1515, ozgenkorkmaz@gmail.com, orcid.org/0000-0003-4359-5692

Method

In the study, a quasi-experimental research design with pretest-posttest control group was used. The study group consisted of 75 6th grades students who are at Osmangazi Secondary School in Gebze District, Kocaeli province. The research data were collected using the achievement test (Kr-20= 0.80) developed by the researchers and the attitude scale (Cronbach Alpha = 0.87) for the science course. Both experimental and control groups were trained within the scope of Systems Unit in Our Body. For the gains of this unit, a total of four weeks is reserved for four hours per week. 2 weeks of this period is divided into circulatory system, 1 Week is divided into respiratory system, 1 Week is divided into excretory system. In both groups, the duration of the subjects is equal, and the same gains are made. In the experimental group, the blended learning application was designed using EBA content and the traditional teaching application was realized in the control group.

Results

Prior to experimental application, students in both experimental and control groups have a high level of attitudes towards science course. It is possible to say that the science course is interesting because it contains the solution of many problems, students face in their daily lives. It is expected that they will take a positive attitude towards the lesson because they find a part of the lesson at every moment of life. The preliminary score results also confirm this. The science course can provide students with more concrete information compared to other courses. Therefore, students' attitudes towards the course are also high. Blended with Eba content, science course contributes significantly more to students' academic achievement in science course than in traditional method. When the literature is analyzed, the academic achievement level was significantly higher in all of the previous studies, regardless of which course is blended. Blended with Eba content, the science course contributes significantly more to students' attitudes toward everyday life and the new learning factor. On the other hand, the mean of the experimental group is higher attitude than the control group, although it is not significant in terms of other factors.

Conclusion

In a study carried out by Uyanık (2017), it was determined that the attitudes of fourth grade students towards the science course were slightly above the intermediate level. Similarly, it was found that students have a positive attitude towards science course. In the research, it was determined that there was a significant correlation between the achievement of the students in having positive attitudes towards science course or other courses related to science (Türkmen, 2002; Kozcu-Çakır, Şenler & Göçmen-Taşkın, 2007). In this context, it is very pleasing that the students' attitudes towards the science course are high.

A meta-analysis study of 36 experimental results from 225 studies completed between 2000 and 2016 by Çırak, Kurt, Yıldırım and Cücük (2018) reported that the blended learning is contribute strongly on achievement of students and blended learning has a 70.8% added value on achievements. On the other hand, it was determined that blended learning has more positive results in achievement of students compared to face-to-face learning and online learning. In addition, it has been determined that blended learning enriched with different methods has a more positive effect on achievement of students than conventional blended learning.

When the literature is examined, there are many evidences that science education with blended learning and have contributed positively to students' attitudes (Akkuş & Keskin, 2016; Çakır, Şenler & Taşkın, 2007; Çiftli & Dönmez, 2015; Güler & şahin, 2015). On the other hand, studies on the attitudes of blended learning have examined significant differences among students not only on certain levels but also on age variables (Güler & şahin, 2015). In this context, it is recommended that teachers use a blended learning approach in their lessons.

GİRİŞ

Öğrenciler fen bilimleri dersiyse ilkokulun ilk yıllarında tanışmaktadırlar. Ancak erken yaşlarda tanıştıkları bir ders olmasına rağmen öğrencilerin fen bilimleri dersini zor bir ders olarak algıladıkları belirtilmektedir (Teker, Kurt & Karamustafaoğlu, 2017). Oysa fen bilimleri dersi görsel öğelere, etkileşimli video örneklerine, benzeşim kurulan etkinliklere yer verildiğinde algılanması kolay ve öğrenme başarısı yüksek olabilecek dersler arasında sayılabilir. Gelişen teknoloji ile birlikte öğrenme ortamlarını zenginleştirmeye dönük pek çok yeni fırsat doğmuştur. Bu fırsatlardan birisinin de e-öğrenme ortamları olduğu söylenebilir. E-öğrenme ortamlarının birtakım dezavantajları da olmakla birlikte (Balaman & Tüysüz, 2011) özellikle yüz yüze öğrenme ortamlarına entegre edilerek kullanılması durumunda önemli katkılar sağlayabileceği vurgulanmaktadır. Böylece e-öğrenme ortamları ile yüz yüze öğrenme ortamlarının avantajları bir araya getirilerek daha etkili öğrenme ortamları tasarlanabilir. E-öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamları birlikte kullanılarak tasarlanan öğretim alan yazında harmanlanmış öğrenme olarak isimlendirilmektedir (Çırak, 2017). Thorne (2007, 16) harmanlanmış öğrenmenin, e- öğrenme ile gelen teknolojik gelişmelerin sunduğu fırsatların, yüz yüze öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesi için bir fırsat olduğunu vurgulamaktadır.

Geleneksel öğrenme yaklaşımında ev ödevi verilmediği takdirde öğrencilerin evde derse devam etme ihtimalleri azalabilir. Öğrencilerin evde konuyu öğretmenlerinin sunuş şekliyle bir kez daha tekrar etme olanakları olmamaktadır. Oysaki harmanlanmış bir öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin sınıf ortamında öğrendikleri konuyu evde Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda bulunan ders içerikleriyle tekrar etme fırsatları bulunmaktadır. Hatta öğrencilerin derse gelmeden önce hazırlanma ve ders bitiminde öğretmenlerinin EBA'ya yüklemiş olduğu ders materyallerini defalarca izleme ve okuma fırsatları bulunmaktadır. Yapılan bu işlemler çerçevesinde de eğitim-öğretimin kalitesi artmakta ve harmanlanmış öğrenmenin öğrenciler üzerinde kalıcı etkisi görülmektedir (Akkuş & Keskin, 2016; Morgan, 2002; Smelser, 2002).

Wilson ve Smilanich (2015, 12) harmanlanmış öğrenmeyi en geniş şekliyle öğrenme hedeflerine ulaşmak için, en etkili öğretim çözümlerini birlikte eşgüdümlü şekilde kullanmak olarak tanımlamaktadırlar. Singh ve Reed (2001) ise harmanlanmış öğrenmeyi mükemmelleştirmek amacıyla birden fazla öğrenme ortamının kullanıldığı bir öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadırlar. Harmanlanmış eğitim hem uzaktan eğitimi hem de geleneksel eğitimi içine alan bir yaklaşımdır (Usta & Mahiroğlu, 2008). Bu sebeple sınıf içerisinde öğretmen geleneksel yöntemlerle (sunuş yolu, model gösterimi, basit deneyler vb.) öğretim yapmasının yanında, araştırmanın amacı olan EBA içeriklerini de kullanarak (ders içerikleri, etkileşimli örnekler, online sınavlar, video, sanal deneyler vb.) öğretimi harmanlamış olmaktadır. Bu sayede öğrenciler daha keyifli ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilmektedir. Horton, (2000) harmanlanmış öğrenmenin birçok farklı şekilde yapıldığını vurgulamaktadır. Graham, (2006, 13) sadece yüz yüze veya e-öğrenme ile yürütülen bir dersin harmanlanmış öğrenme ortamından beklenen faydalar doğrultusunda yenilenmesi söz konusu olduğunda; mümkün kılan harmanlama, zenginleştiren harmanlama ve dönüştüren harmanlama olmak üzere üç ayrı harmanlama türü olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında tasarlanan harmanlama türü zenginleştiren harmanlamaya örnektir. Harmanlanmış öğrenme ortamları ve öğrenme yöntemleri de farklılaşmakta, hatta öğrenme yöntemlerinin kullanılış şekli, uygulama metodu da değişebilmektedir (Yolcu, 2015). Bir başka ifadeyle yüz yüze ve e-öğrenme yaklaşımlarına ilişkin stratejiler farklı yoğunluklarda ve farklı kombinasyonlarda kullanılabilir. Bu sebeple harmanlanmış öğrenme ortamlarında uygulanan tek bir yöntem bulunmamaktadır (Dağ, 2011). Öğrencilere sınıf ortamının dışında da iş birliği içerisinde çalışma fırsatı sunulabilmektedir. Bu yönüyle harmanlanmış öğrenme öğrencilerin kişisel becerilerini geliştirebileceği ortamlar sağlamaktadır (Yolcu, 2015).

Son yıllarda teknoloji hızla ilerlemiş olmasına rağmen, eğitim-öğretimin merkezi olan okulların tam olarak teknolojik donanıma sahip olmadıkları söylenebilir. Bu çerçevede örneğin fen bilimleri dersinin daha anlamlı ve etkin kılınması için laboratuvar, 3 boyutlu ders materyalleri, mikroskop gibi birçok materyale ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak buna karşın Fatih projesi kapsamında pek çok sınıfa akıllı tahta ve internet fırsatının da sunulduğu da söylenebilir. Aynı zamanda artık hemen hemen her evde imkanlar dahilinde internet ve bilgisayar ya da tablet bulunmaktadır. Elde bulunan bu fırsatlarla harmanlanmış öğrenme etkili bir şekilde öğrencilere sunulabilir. Gerçek deneyleri yapma fırsatı olmaması durumunda, öğrenciler sanal ortamlarda bulunan uygulamalar, etkileşimli örnekler sayesinde sanal deneylerin sonuçlarına ulaşabilmektedir. Bu da harmanlanmış öğrenmenin en önemli

avantajlarından biridir (Akkuş & Keskin, 2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımında sınıf içerisinde yüz yüze etkileşim, video destekli paylaşım, internet tabanlı ev ödevi sunulabilmektedir. Böylece çoklu ortam olanakları sınıf taşınarak başarının desteklenmesi mümkün olabilir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı çok çeşitli şekillerde kullanılabilir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın Fatih projesi kapsamında geliştirmiş olduğu EBA portalı kullanılmıştır.

EBA, (2019)'a göre bu ortam; gereksinim duyulduğu her zaman ve her yerde kullanılabilecek bir ortamdır. Bu nedenle EBA'nın, öğrenmenin yalnızca okulda değil, okul dışında da gerçekleştirilmesine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede EBA'nın amacının bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamak olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan EBA' da yer alan içeriklerin sınıf düzeyleri gözönüne alınarak ve ön kontrolden geçirilmiş e-içerikler sunduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle çalışmada EBA eğitim portalının kullanılması uygun görülmüştür. Fen bilimleri dersi müfredatının 2017 yılında değişmesiyle 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıflara vücudumuzda sistemler ünitesi kazanımları dahil edilmiştir. Ünite içeriğinin soyut ve çok fazla sözel bilgi içermesinden dolayı öğrenilmesi zorlaşabilmektedir. Öğrenme zor olduğunda buna bağlı olarak akademik başarı da düşmektedir. Öte yandan literatüre bakıldığında fen bilgisi dersinde harmanlanmış öğrenmenin etkisine dönük sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı da Fen bilimleri dersinde EBA içerikleriyle harmanlanmış bir öğretim uygulamasının, öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrencilerin fen bilimleri dersine tutumları üzerinde etkisini belirlemek şeklinde belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Fen bilimleri dersinde EBA içerikleriyle harmanlanmış bir öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?

1.2. Alt Problemler

- Deneysel uygulama öncesinde grupların fen bilimlerine yönelik akademik başarıları ve tutumları benzer midir?
- EBA içerikleriyle harmanlanmış fen bilimleri dersinin 6. Sınıf öğrencilerinin sistemler ünitesindeki akademik başarılarına geleneksel öğretime göre anlamlı bir katkısı var mıdır?
- EBA içerikleriyle harmanlanmış fen bilimleri dersinin 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine dönük tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre anlamlı bir katkısı var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu model, birden çok grup içerisinde yansız olarak bir deney bir de kontrol grubunun eşleştirilerek oluşturulması esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 206). Çalışma kapsamında iki grup belirlenerek ön test uygulaması yapıldıktan sonra 4 hafta süre ile deney grubunda EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulaması yapılmış ve kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. 4 hafta sonunda son test uygulaması yapılarak her iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma fırsatının olanağının olmadığı durumlarda kullanılır (Kılıç, 2013). Bu çalışmada da araştırmacıdan birisinin öğretmen olarak görev yaptığı Kocaeli ili Gebze ilçesi Osmangazi Ortaokulunda 6. sınıflardan 75 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. 6/A ve 6/E şubeleri arasında herhangi bir seçim yapılmaksızın rastgele kontrol ve deney grubu belirlenmiştir. 6/A şubesinde bulunan 40 öğrenci (22 kız, 18 erkek) kontrol grubu, 6/E şubesinde bulunan 35 öğrenci (18 kız, 17 erkek) deney grubu olarak belirlenmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri fen bilimleri dersi başarı testi ve fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerle ilgili detaylar şöyledir:

Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi: Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi araştırmacılar tarafından, öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük akademik başarılarını ölçmek amacıyla İnternet kaynakları (Morpa kampüs, EBA, Fenokulu), Z-kitaplar (Çanta Yayınları, Ata Yayıncılık, Arı Yayınları) kullanılarak hazırlanmıştır. Fen Bilimleri Başarı Testi deneysel süreci kapsayan kazanımları tek tek ölçebilen 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. Elde edilen test, 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 120 öğrenciye uygulanarak, pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda ayırt edicilik düzeyi 0.3'ün altındaki 5 madde testten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerin ölçmeyi amaçladığı kazanımların, testte yer alan başka maddeler tarafında ölçüldüğü gözlemlendiğinden, kapsam geçerliliğini olumsuz etkilemediği sonucuna varılmıştır. Pilot çalışma sonucunda testin madde güçlük indeksi 0.56'dır. Testin iç tutarlılık katsayısı ise KR-20= 0.80 olarak belirlenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Maddelerin Ayırt Edicilik Düzeyleri

Maddeler	Ayırt Edicilik	Maddeler	Ayırt Edicilik
1.	0.66	11	0.77
2.	0.59	12	0.33
3.	0.40	13	0.48
4.	0.48	14	0.37
5.	0.51	15	0.81
6.	0.33	16	0.40
7.	0.51	17	0.85
8.	0.62	18	0.51
9.	0.40	19	0.66
10.	0.48	20	0.51

Bu sonuçlar doğrultusunda Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testinin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabileceği söylenebilir.

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırma kapsamında öğrencilerin derse dönük tutumlarını belirlemek amacıyla Şener ve Taş (2016) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılmış olan Fen Bilimleri Dersine Dönük Tutum ölçeği kullanılacaktır. Ölçek 5 faktör altında toplanabilen 10 olumlu ve 11 olumsuz madde olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipindeki ölçeğin açıklanan varyans oranı %53.56, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87'dir. Faktörlere ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; Günlük yaşam ve yeni bilgiler öğrenme faktörü için 0.82, Uygulamada güçlük faktörü için 0.61, Problem çözme faktörü için 0.74, Motivasyon faktörü için 0.67, Endişe faktörü için ise 0.52'dir.

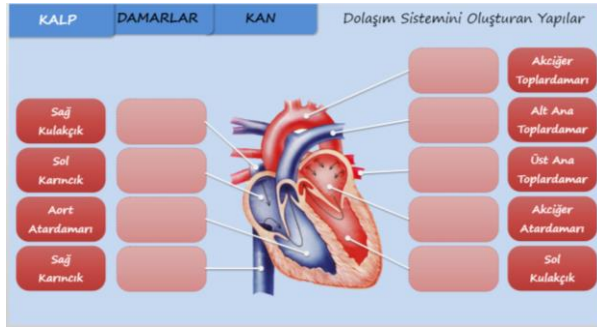
2.4. Deneysel işlemler

Deneysel çalışma kapsamında hem deney hem de kontrol gruplarına Vücudumuzda Sistemler Ünitesi kapsamında öğretim yapılmıştır. Bu ünitenin kazanımları için haftada dört saat olmak üzere toplam dört hafta ayrılmıştır. Bu sürenin 2 haftası dolaşım sistemine, 1 haftası solunum sistemine, 1 haftası da boşaltım sistemine ayrılmıştır. Her iki grupta da konuların süresi eşittir ve aynı kazanımlar işlenmiştir. Deneysel süreçte kazandırılmaya çalışılan kazanımlar şöyledir:

- Dolaşım sisteminde; dolaşım sistemi yapı ve organlarını görevleriyle birlikte açıklar. Kanın yapısını bilir ve kan bağışının önemine değinir.
- Solunum sisteminde; solunum sistemi yapı ve organlarını görevleriyle birlikte açıklar.
- Boşaltım sisteminde; boşaltım sistemi yapı ve organlarını görevleriyle birlikte açıklar.

Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna öntest uygulanmış, deneysel süreç tamamlandıktan sonra ise aynı testler sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda öğretim uygulaması aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür.

bir tanesi Şekil 3'te gösterilmiştir. Ayrıca sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin örnekler de Şekil 4 ve 5'de sunulmuştur.



Şekil 3. Etkileşimli uygulama örneği



Şekil 4. Solunum Sistemi Modeli



Şekil 5. Tişört etkinliği

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda ise EBA üzerinden bir grup kurulmamış ders dışı online iletişim sağlanmamıştır. Konular ders saati içerisinde yüz yüze sunulmuştur. Konular düz anlatım yöntemiyle sunulmuş, anlatılanların pekiştirilebilmesi için ise soru-cevap, kavram haritaları, konu sonu değerlendirme testleri uygulanmıştır. Ayrıca ders kitabında yer alan etkinlikler sınıf içinde gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanlar 0 ile 100 arasında olabilmektedir. Tutum ölçeğinde hem toplam puanları hem de her bir faktöre ilişkin puanlar ise 20 ile 1000 arasında olacak şekilde standart puana dönüştürülmüştür. Veriler üzerinde parametrik istatistiklerin yapıp yapılamayacağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarına ilişkin toplanan veriler üzerine ayrı ayrı basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, elde edilen katsayıların -0,921 ile 0,812 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu değerler -1,5 ile +1,5 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Bu doğrultuda toplanan veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma ve t testleri uygulanmış ve 0.05 anlamlılık düzeyi yeterli görülmüştür. Deneysel uygulamanın etkililiğine dönük analizlerde öntestteki küçük farklılaşmaları da kontrol altına almak amacıyla sontest-öntest fark puanları kullanılmıştır.

BULGULAR

Deneysel çalışma öncesinde grupların fen bilgisine dönük akademik başarıları ve derse dönük tutumları açısından benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel Uygulama Öncesinde Fen Bilgisi Dersine Dönük Tutum ve Akademik Başarı Düzeylerinin Benzerliğine İlişkin Bulgular

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Akademik Başarı	Deney	35	46.4	19.4	-2.090	73	0.040
	Kontrol	40	54.6	14.5			
Günlük yaşam ve yeni bilgiler öğrenme	Deney	35	89.6	9.1	1.135	73	0.260
	Kontrol	40	86.7	12.5			
Uygulamada Güçlük	Deney	35	75.6	18.9	-1.648	73	0.104

	Kontrol	40	82.8	18.8			
Problem Çözme	Deney	35	88.2	14.1	0.245	73	0.807
	Kontrol	40	87.3	15.9			
Motivasyon	Deney	35	88.7	16.5	0.749	73	0.456
	Kontrol	40	86.0	14.9			
Endişe	Deney	35	86.7	19.4	-0.247	73	0.806
	Kontrol	40	87.7	15.7			
Tutum Toplam Puan	Deney	35	86.7	11.3	0.209	73	0.835
	Kontrol	40	86.1	11.8			

Tablo 3'e göre öğrencilerin fen bilgisi dersine dönük akademik başarıları arasında deneysel süreç öncesinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(2-73)}=-2.090$, $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılaşmanın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir. Deneysel süreç öncesinde öğrencilerin fen bilgisi dersine dönük tutumları incelendiğinde, toplam puan açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(2-73)}=0.209$, $p>0.05$). Faktörler açısından da tutumların benzer olduğu görülmektedir. Tutum puan ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde ise gruplar arasında küçük farklılaşmalar olmakla birlikte hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine dönük tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Hem akademik başarıdaki farklılaşmayı hem de faktörler arasındaki anlamlı olmamakla birlikte küçük farklılaşmaları kontrol altına almak amacıyla, deneysel uygulamanın etkililiğine ilişkin analizlerde sontest-öntest fark puanları kullanılmıştır. EBA içerikleriyle harmanlanmış fen bilimleri dersinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine dönük akademik başarıları ve derse dönük tutumları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. EBA İçerikleriyle Harmanlanmış Fen Bilimleri Dersinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

	Grup	N	X		t	sd	P
			(Sontest-Öntest Fark)	ss			
Akademik Başarı	Deney	35	22.4	17.3	2.059	73	0.043*
	Kontrol	40	14.1	17.5			
Günlük yaşam ve yeni bilgiler öğrenme	Deney	35	2.1	8.9	1.899	73	0.05*
	Kontrol	40	-1.4	6.6			
Uygulamada Güçlük	Deney	35	7.1	14.4	0.447	73	0.565
	Kontrol	40	5.5	15.5			
Problem Çözme	Deney	35	3.0	17.9	0.316	73	0.753
	Kontrol	40	1.7	11.4			
Motivasyon	Deney	35	1.1	17.1	0.165	73	0.870
	Kontrol	40	0.0	13.1			
Endişe	Deney	35	3.8	17.6	0.701	73	0.486
	Kontrol	40	3.2	16.2			
Tutum Toplam Puan	Deney	35	2.8	10.4	0.411	73	0.486
	Kontrol	40	1.4	6.18			

Tablo 4'e göre öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük akademik başarıları arasında deneysel süreç sonrasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(2-73)}=2.059$, $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Buna göre EBA içerikleriyle harmanlanmış Fen Bilimleri Dersinin öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük akademik başarılarına, geleneksel yöntemle göre anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4'de deneysel süreç sonrasında öğrencilerin fen bilgisi dersine dönük tutumları incelendiğinde, toplam puan açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($t_{(2-73)}=0.411$, $p>0.05$), faktörler açısından incelendiğinde ise Günlük Yaşam ve Yeni Bilgiler Öğrenme faktöründe anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(2-73)}=1.899$, $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamasını daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre EBA içerikleriyle harmanlanmış Fen Bilimleri Dersinin öğrencilerin Günlük Yaşam ve Yeni Bilgiler Öğrenme faktörüne ilişkin tutumlarına anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Öte yandan diğer faktörler açısından anlamlı

olmamakla birlikte deney grubunun ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Deneysel uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük tutumları oldukça yüksektir. Fen bilimleri dersi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları birçok sorunun çözümünü içerdiği için ilgilerini çekmesi bu duruma neden olmuş olabilir. Yaşamın her anında dersten bir parça bulduklarından dolayı derse karşı olumlu tutum sergilemeleri beklendik bir durumdur. Tutum öntest sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular literatürle de tutarlılık göstermektedir. Çakır, Şenler ve Taşkın, (2007) öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu ifade etmektedir. Uyanık (2017) tarafından yapılan bir araştırmada 4. Sınıf öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çibir ve Özden (2017) tarafından 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Abell ve Lederman (2007) ise bilimsel tutumun öğrencilerin fen başarılarını belirleyici önemli etkenlerden birisi olduğunu vurgulamaktadır. Oral ve McGivney (2011) tarafında yapılan bir araştırmada fen bilimleri alanlarında öğrencinin dersi sevmesi ve kendine güvenmesinin başarı ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Öte yandan öğrencilerin fen bilimine pozitif yönde tutum geliştirmesiyle birlikte fene olan ilgileri artırılması ve mesleki yönlendirme yapılabileceği vurgulanmaktadır (Mattern & Schau, 2002). Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin Fen Bilimleri dersi veya fen ile ilişkili diğer derslere yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarıyla başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Kozcu-Çakır, Şenler & Göçmen-Taşkın 2007; Türkmen, 2002). Çibir ve Özden (2017) ise öğrencilerin fene ilişkin olumlu tutumlara sahip olmasının, istedik eğitim çıktılarında olduğunu vurgulamaktadır.

EBA içerikleriyle harmanlanmış Fen Bilimleri Dersinin öğrencilerin fen bilgisi dersine dönük akademik başarılarına, geleneksel yöntemlere göre anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağlamaktadır. Bu bulgu literatürle de tutarlılık göstermektedir. Akgündüz ve Akinoglu (2013) tarafından 7. Sınıf fen bilgisi dersinde dönük gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin “Vücudumuzda Sistemler” ünitesine dönük akademik başarılarına harmanlanmış öğrenmenin Sosyal medya destekli öğrenmenin ve geleneksel öğretime göre anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Pereira ve arkadaşları (2007) tarafında insan anatomisinin konusuna dönük yapılan harmanlanmış öğrenmeye ilişkin çalışmada da harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını belirlenmiştir. Balaman ve Tüysüz (2011) tarafından harmanlanmış öğrenmenin 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da benzer şekilde harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre akademik başarıya anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir. Çetinkaya (2017) tarafından fen eğitiminde modelleme temelli kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenmenin başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da benzer şekilde sonuçlara erişildiği raporlanmıştır. Literatür incelendiğinde bundan önce yapılan çalışmalarda da hangi ders üzerinde harmanlanmış bir öğrenme yöntemi uygulanırsa uygulansın hepsinde akademik başarı düzeyi, geleneksel yöntemlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Örneğin; Çiftçi ve Dönmez (2015), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisini araştırarak deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Deney grubunda harmanlanmış öğrenme, kontrol 1’e çevrimiçi, kontrol 2’ye yüz yüze öğrenme yöntemi uygulamışlardır. Gruplara deneysel süreç öncesi öntest ve deneysel süreç sonrası sontest uygulanarak sonuçlar karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenme ortamının uygulandığı deney grubunun sonuçlarının anlamlı bir şekilde farklılaşarak yükseldiği görülmüştür. Uluyol ve Karadeniz ve (2009) tarafından yapılan araştırmada da harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmaya yaş grubu ve uygulanan ders açısından benzer olan Özerbaş ve Benli (2015)’ nin yapmış olduğu araştırma da sonuçların anlamlı olarak deney grubunda farklılaştığını kanıtlamaktadır. Bağcı ve Yalın (2018) da 5E modeline uygun olarak denetim odağına uyarlanan harmanlanmış öğrenme kullanılan bir deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek akademik başarı gösterdiğini vurgulamaktadır. Çırak Kurt, Yıldırım ve Cücük (2018) tarafından 2000-2016 yılları arasında tamamlanmış 225 çalışma içerisinde belirlenen 36 deneysel çalışmanın sonuçlarının meta-analiz yöntemiyle incelendiği bir araştırmada harmanlanmış

öğrenmenin öğrenen başarısı üzerinde güçlü düzeyde ve %70.8'lik bir katma değere sahip olduğunu rapor edilmiştir. Diğer yandan yapılan analizler neticesinde harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye kıyasla öğrenci başarısında daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

EBA içerikleriyle harmanlanmış Fen Bilimleri Dersinin öğrencilerin Günlük Yaşam ve Yeni Bilgiler Öğrenme faktörüne ilişkin tutumlarına anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağlamaktadır. Öte yandan diğer faktörler açısından anlamlı olmamakla birlikte deney grubunun ortalamaları, kontrol grubundan daha yüksektir. Literatür incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ile Fen Bilgisi Dersine karşı öğrencilerin tutumlarına olumlu katkılarının olduğuna ilişkin pek çok kanıt rastlamak mümkündür (Akkuş & Keskin, 2016; Çakır, Şenler & Taşkın, 2007; Çiftçi & Dönmez, 2015; El-Deghaidy & Nouby, 2008; Güler & Şahin, 2015; Oh & Park, 2009). Öte yandan harmanlanmış öğrenmenin sadece belirli düzeydeki öğrenciler üzerinde değil yaş değişkeni farklılaştığında da tutum üzerinde yapılan araştırmalar gereği anlamlı farklılaşmalar olduğu incelenmiştir (Güler & Şahin, 2015). Demirer (2009) yapmış olduğu araştırmasında harmanlanmış öğrenme yaklaşımının tutuma etkini inceleyerek deney grubu lehine olumlu sonuçlara ulaşıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Demirer deney sürecinin sonunda öğrencilerin görüşlerini almış ve bu uygulamaya dönük öğrenci görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme ortamının Fen Bilimleri dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir. Araştırma kapsamında EBA içerikleriyle Fen Bilimleri dersi harmanlandığında laboratuvar kullanılması gereken zahmetli ve tehlikeli konularda sanal etkileşimli deneylerle, benzeşim yoluyla gerçeğe yakın hazırlanmış video içerikleriyle, çağımızın gereği olan teknolojinin kullanımı sonucu hazırlanan çevrimiçi alıştırma uygulamalarıyla öğrenciler sınıf dışında da akademik gelişimlerine katkı sağlayabilir. Sınıfta yüz yüze etkileşim daha da artmakta ve farklı etkinlikler yapma fırsatı doğduğundan dolayı kazanımların kazanılması öğrenciler açısından kolaylaşmaktadır. Bu sebeple dersteki akademik başarıya katkı sağladığı ve dersi eğlenceli hale geldiği için derse yönelik tutum artış gösterebilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin derslerinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abell, S.K. & Lederman, N.G. (2007). *Handbook of research on science education*. Lawrence Erlbaum Associates: N. Jercey.
- Akgunduz, D. & Akinoglu, O. (2016). The effect of blended learning and social media-supported learning on the students' attitude and self-directed learning skills in science education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 106-115
- Akkuş, M. ve Keskin, Y. (2016). Harmanlanmış öğrenme ile ilgili öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 2, 33, 2146-9199
- Bağcı, H. ve Yalın, H.İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5e modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 562-585
- Balaman, F. ve Tüysüz, C. (2011) Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 75-90
- Balaman, F. ve Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 75-90.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınıcılık.
- Çakır, N. Şenler, B. ve Taşkın, B. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655
- Çetinkaya, M (2017). Fen eğitiminde modelleme temelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 287-296
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ. & Cüçük, E. (2018). The effects of blended learning on student achievement: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(3), 776-802.
- Çırak, S. (2017). Bir Harmanlanmış Öğrenme Deneyimi. *İlköğretim online*, 16(2), 860-886.

- Çibir, A. ve Özden, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları: Kütahya örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 45-61.
- Çiftçi, B. ve Dönmez, C. (2015). T.C. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumuna etkisi. *Turkish Study*, 10(15), 235-254.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- EBA, (2019). *EBA Hakkında*. <http://www.eba.gov.tr/hakimizda>
- El-Deghaidy H. & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51, 988-1006.
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. The Handbook of Blended Learning. ed. C. J. Bonk, & C. R. Graham. San Fransisco: Pfeiffer: 3-21.
- Güler, B. ve Şahin, M. (2015). Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına, öz-düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 108-127.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. NY, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1):44-66.
- Kozcu-Çakır, N., Şenler, B. ve Göçmen-Taşkın, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655.
- Mattern, N. & Schau, C. (2001). Gender difference in attitude-achievement relationships over time among white middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 324-340.
- Morgan, K.R. (2002). *Blended learning: A strategic action plan for a new campus*. Seminole, FL: University of Central Florida.
- Oh, E. & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12 (3), 327-342.
- Oral, I. ve McGivney, E. (2011). *Türkiye’de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarısının Belirleyicileri: TIMSS 2011 Analizi*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/timss-2011-analizi/> adresinden 05/01/2095 tarihinde erişilmiştir.
- Özerbaş, M.A. ve Benli, N. (2015). Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenci akademik başarısına ve tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-108.
- Pereira, J. A., Pleguezuelos, E., Meri´, A., Ros, A. M., Carmen, M., Toma´s, M. & et al. (2007). Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical Education*, 41(2), 189- 195.
- Sartepeci, M. ve Çakır, H. (2015). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin derse katılımı ve akademik başarısına etkisi: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği, *Türk Eğitim Derneği*, 40(177), 203-216.
- Singh, H., Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Erişim adresi: <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf>
- Smelser, L.M. (2002). Making Connections in Our Classrooms: Online and Off. *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, Chicago, IL.
- Şener, N. ve Taş, E. (2016). Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması, *Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 278-300.
- Teker, S. Kurt, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Işığın ve sesin yayılması’ ünitesini buluş yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(27), 836-863.
- Thorne, K. (2007). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. Glasgow: Kogan Page.
- Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 218-228.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009) Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevirim içi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV*, 10(1), 86-93.

- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Wilson, D., Smilanich, E. (2005). *The other blended learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Yolcu, H. (2015). Harmanlanmış (Karma) öğrenme ve uygulama esasları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 255-260.

Öğretmen Adaylarının Kimya Alanında Çalışan Bilim İnsanı İmajları ve Bu İmajları Etkileyen Faktörler¹,

Images of The Pre-Service Teachers About The Scientists Working in The Field of Chemistry and Factors Affecting These Images

Volkan BİLİR², Gülseda EYCEYURT TÜRK³, Ümmiye Nur TÜZÜN⁴

ÖZ: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarını ve bu imajları etkileyen faktörleri araştırmaktır. Bu amaçla araştırma İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Araştırma, resim iş, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sosyal bilgiler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dallarında karma yöntem temelinde yürütülmüştür. Araştırmaya üçüncü ve dördüncü sınıftan toplam 271 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı hakkındaki zihinsel resimlerini belirleyebilmek amacıyla, Bilim İnsanı Çiz (DAST) testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından kimya alanında çalışan bilim insanının nasıl çalıştığını, bu bilim insanının neler yaptığını düşünerek, bu düşüncelerini mümkün olduğunca detaylandırarak çizimleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının çizimlerinin analizinde iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çizimlerinde yer almayan ancak çizimlerinin açıklamalarından elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Analiz sonuçlarından öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının geleneksel bilim insanı algısı ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının istatistiksel olarak diğer bölüm öğretmen adaylarından anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Bilim, bilimin doğası algısı, bilim insanı imajı, kimya eğitimi

ABSTRACT: The aim of this research is to investigate the science images of pre-service science teachers and the factors affecting these images. For this purpose, the research was conducted in a public university in the Central Anatolia Region in the 2017-2018 academic year. The research was carried out on the basis of a mixed method in the fields of painting, science, elementary mathematics, social studies and guidance and psychological counseling. A total of 271 pre-service teachers from the third and fourth class participated in the study. In order to determine the mental images of the pre-service science teachers about the scientists working in the field of chemistry, Draw a Scientists Test (DAST) test was used. Pre-service who were working in the field of chemistry were asked to think about how the scientists worked and what they were doing and to draw them as detailed as possible. Two different Scientist Drawing Control Lists were used in the analysis of pre-service teachers' drawings. The analysis of the qualitative data obtained from the explanations of the drawings, which are not included in the drawings of the pre-service teachers, were made through content analysis. From the results of the analysis, it was seen that the science pre-service working in the field of chemistry matched the perception of traditional scientists. In addition, it has been concluded that social studies pre-service teacher differ significantly from other pre-service teacher in the field of chemistry.

Keywords: Science, how science works, scientist image, chemistry education

Cite this article as:

Bilir, V., Eyceyurt Türk, G. & Tüzün, Ü. N. (2020). Images of the pre-service teachers about the scientists working in the field of chemistry and factors affecting these images. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 76-91.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As educators if we want our students to learn properly how science works, then first we must educate the pre-service teachers from all fields in order to make them construct a scientifically true nature of science perception. In literature, there are studies investigating not only the pre-service

¹Bu çalışmanın bir kısmı I. Uluslararası Güzel Sanatlar ve Eğitimi Kongresi'nde (28-30 Nisan 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eüğitimi Anabilim Dalı, e-posta: volkanbilir@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8709-6257

³Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: geeyceyurt@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4757-3696

⁴Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: u_tuzun@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9114-0460

teachers' perception of scientists and how science works, but also the educations making them gain a proper nature of science perception. Mbajiorgu and Iloputaife (2001) had studied throughout 14 weeks for making teachers gain a proper image of science on the basis of a constructivist teaching. At the end of the research, it was found that the education made the teachers construct more proper mental models about scientists. In another research, it was emphasized the significance of the activities making pre-service teachers construct a proper nature of science perception (Demirbas, 2009). Dogan et al. (2014) showed that in-service trainings could also improve teachers' nature of science perception. Koseoglu, Tumay and Ustun (2010) utilized a teaching package for improving pre-service teachers' nature of science perception. They determined that the pre-service teachers would gain a persistent nature of science perception, if only the education lasts long.

So in this research, pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry and the factors affecting these images would be investigated. The research questions were as following:

1. Do the pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry differ according to gender?
2. Do the pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry differ according to departments they are educating in?
3. Do the pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry differ according to the classes they are educating in?

This research differed from the literature because it would investigate the pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry and also it would be studied in detail for detecting these images by the help of two parallel scales.

Method

Mixed method means using quantitative and qualitative data together for making much more plausible conclusions in the field of social sciences (Creswell, 2017, p. 2). So in this research a mixed method was utilized for determining pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry and the factors affecting these images. The participants of this research were 271 pre-service teachers educating at a university in Turkey in 2017-2018 academic year.

In the application process of the research first the pre-service teachers were asked to draw scientist and then to explain their drawings. For analyzing the participants' drawings, two different scales' coding was utilized. First scale was Draw A Scientist Checklist: DAST-C, was developed by Finson, Beaver & Cramond (1995). DAST-C consisted of 15 items representing the traditional scientists' characteristics. When coding each of the items, if the characteristic of this item occurred in this drawing, 1 was given, otherwise 0 was given.

The other scale was Ruiz-Mallen ve Escales' (RME-C) (2012). RME-C consisted of 14 items representing the traditional scientists' characteristics but this time different form the former's. When coding each of the items, if the characteristics of this item occurred int the drawing, 1 was given, otherwise 0 was given.

Quantitative and qualitative analysis techniques were utilized for the gathered data. In the research for testing the consistency, 27 (1/10 of the participants) participants' drawings were selected randomly. And then three independent researchers coded each of the items according to DAST-C and RME-C. Statistical cappa value was 0,928 for DAST-C and 0,934 for RME-C.

Findings, Result and Discussion

At the end of the research, it was found that the pre-service teachers' images of scientists studying in the field of chemistry were alike the traditional ones. The social sciences' students' scientist images differed statistically meaningful from the other departments.

The extra data gathered from the pre-service teachers' drawings and explanations were analyzed by content analysis and it showed that the drawings were a like the famous scientists such as Einstein, Kohler and Walter White because media culture affected these drawings.

If we want our students to construct scientifically true images about how science works, first we must educate our pre-service teachers properly on the basis of truly constructed mental models in the subject of nature of science. As a suggestion of the study, the research could be conducted with a much bigger group. And also the pictures in the books about scientists must reflect the scientifically true constructed nature of science.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın ilk yarısında, bilim tarihçileri ve epistemologların çalışmalarıyla bilimsel bilginin doğasıyla ilgili fikirler büyük oranda değişmiştir. Bu şekilde bilim, bir insan aktivitesi olarak dikkate alınmaktadır (Gürses, Doğar ve Yalçın, 2005). Bilimsel bilginin öne çıkan özelliklerinden; değişebilir olması, olgusal ve öznel olması, çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık içermesi, sosyal ve kültürel olarak yapılandırılması, gözlem ve çıkarımın farklı kavramlar olması, teorinin gelişerek kanuna dönüştürülemeyeceği boyutları temelinde özetlenmesi bilim literatüründe doğru bir bilimin doğası algısı olarak öne çıkmaktadır (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998).

Pek çok ülkede öğretim programlarının önemli bileşenlerinden biri, doğru bir bilimin doğası algısına sahip bilim okuyazarı bireyler yetiştirmektir. Köseoğlu, Tümay ve Budak (2008) son yıllarda bilim ve bilimin doğası ile ilgili paradigmatl değişimlerin yaşandığını ve birçok araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin doğru bir bilimin doğası algısı edinmesine odaklanıldığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere doğru bir bilimin doğası algısı edindirecek öğretim ortamlarının yapılandırılması ancak öğretmenlerin doğru bir bilimin doğası algısına sahip olmaları ile mümkündür (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş- Güngören, 2014). Ancak yapılan bazı araştırmalar fen öğretmenlerinin bilimin doğası ile ilgili bazı yanlış görüşlere; bilimin doğası mitlerine sahip olduğunu göstermektedir (Köseoğlu, Tümay ve Üstün, 2010). Bireylerde bilimin doğası algısı ile bilimin doğası mitlerinin örtüşmemesi, bireylerde istenmeyen bilgi türleri olarak ortaya çıkar.

Literatürde öğretmen adaylarının bilim insanı imajını ve bilimin doğası algısını araştıran araştırmalar ile öğretmen adaylarına sunulan eğitimlerle daha doğru bilimin doğası algısına sahip olmalarını sağlamaya yönelik araştırmalar da mevcuttur. Mbajıorgu ve Iloputaife (2001) araştırmalarında 26 öğretmen adayı ile 14 haftalık bir süreçte yapılandırmacı yaklaşım temelinde, öğretmenlerin bilim insanı algısını geliştirmek amaçlı çalışmışlardır. Ön test, son test uygulamalardan ve ayrıca yedi öğretmen adayı ile derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, araştırma sürecinde verilen eğitimin öğretmen adaylarının bilimsel olarak daha doğru bir bilim insanı algısı edinmelerini sağladıklarını öne sürmüşlerdir. Demirbaş'a (2009) göre öğretmenlerin doğru bir bilimin doğası algısı edinebilmeleri için bilim insanının çalışma biçimleriyle örtüşen etkinliklerin bilimsel metotlar ile uygulanması gereklidir. Köseoğlu, Tümay ve Üstün'e (2010) göre ise öğretmen adaylarının bilimin doğası algılarını geliştirmek için bilimin doğası öğretimi gelişim paketi uygulanmıştır, bu uygulama sonucunda kalıcı ve doğru bir bilimin doğası algısı oluşumu için uzun bir sürece ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır

Bireylerin yaşantıları ile kazandıkları bilim algısı ve bu bilim algısındaki önemli unsurlardan biri olan bilim insanı imajı araştırmacılar tarafından önemli bir başlık haline gelmiştir. Bireylerin zihinlerinde bilim insanına ilişkin doğru bir imaja sahip olmak için ise başlıca koşul bilimin doğasını anlamak olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008). Öğrencilerde oluşan bilim insanı imajı, bilime ve bilim insanlarına bakış açılarını etkilemektedir. Bilim insanlarına yönelik olumsuz veya yanlış düşünceler öğrencileri, bilim insanlarından ve bilimden uzaklaştırmaktadır. Öğrencilerin bilim insanı imajını etkileyen birçok değişken söz konusudur. Medya, aile, akran, ders kitapları ve öğretmenler öğrencilerdeki bilim insanı imajını oluşturmada etkili olmaktadır (Schibeci ve Sorenson 1983, Tenenbaum ve Leaper, 2003; Scott ve Mallinckrodt, 2005; Türkmen, 2008). Literatürde öğretmen adaylarının bilim insanı resmetme vasıtasıyla bilimin doğasına dair algılarını araştıran bir çalışmada, öğretmen adaylarının bilimin doğasına dair algılarının öğrencilerinkine benzediği; zihinlerinde geleneksel bir bilim insanı imajının olduğu vurgulanmıştır. Çalışma bunun sebebini öğretmen adaylarının lise öğrencilikleri sırasında deneyimlerinden edindikleri ve sürdürdükleri yanlış imajlar olarak ortaya koymuştur (Rahm ve Charbonneau, 1997). Koren ve Bar (2009) farklı kültürlerdeki öğretmen adaylarının bilim insanı algısını karşılaştırmalı olarak çalıştıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının daha geleneksel bilim insanı imajına sahip olduklarını öne sürerken, Ağgül-Yalçın (2012) öğretmen adaylarının bilim insanını erkek, 30-50 yaşında, laboratuvarda çalışan, deney yapan ve düşünen kişiler olarak betimlediklerini belirtmiştir. Benzer biçimde bir başka araştırmada da öğretmen adaylarının zihinlerindeki bilim insanı resimlerinin, gözlüklü, laboratuvar önlüklü, dağınık saçlı, kısa boylu ve yaşlı erkek olduğu ortaya konmuştur (Çermik, 2013). Ayrıca bilim insanlarının meraklı, araştırmacı, sabırlı, eleştirel, kararlı, mantıklı ancak asosyal olmaları söz konusudur. Şenel ve Aslan

(2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanına dair çocuk, ışık, güneş gibi gerçekçi olmayan algılara sahip olduklarını ortaya koyarken, Gürses, Doğar ve Yalçın (2005) ise öğretmen adaylarının teorisinin değişebilir, kanunun ise değişemez olduğu bilimin doğası mitine, yanlış algısına sahip olduklarının altını çizmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarında çalışma alanı olarak daha çok kapalı alanları ve gizemli yerleri tercih ettikleri gözlenirken, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarında çalışma alanı olarak daha çok çalışma odası ve kütüphaneye yer verdikleri görülmüştür (Ağgöl-Yalçın, 2012). Öğretmen adaylarını ile yapılan başka bir araştırmada, öğretmen adaylarının bilimin tanımını, bilimsel bilginin değişkenliği, önerme, kuram ve kanunların yapısı, bilimsel yöntem ve gözlemin doğası ile ilgili yetersiz ve yanlış görüşlere sahip olduğu şeklinde sonuca ulaşılmıştır (Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009).

Özkan, Özeke, Güler ve Şenocak (2017) üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajı üzerine yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin; karmaşık yüz tüyleri olan, erkek, orta yaşı veya yaşı, laboratuvar gibi iç mekânlarda fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi sayısal alanlarda çalışan bilim insanı geleneksel bilim insanı imajı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üstün zekalılar öğretmenliği bölümü öğrencileri ile bilim insanı imajlarına yönelik yapılan başka bir araştırmada, bilim insanlarının genellikle gözlüklü, laboratuvar önlüğü giymiş, iç ortamda deney tüpleri, beherler ile çalışan, kitap ve teknoloji ürünleri kullanan ve baskın olarak yalnız olarak çalışan erkekler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Camcı-Erdoğan, 2018). Ürey, Karaçöp, Göksu ve Çolak (2017) tarafından yapılan öğretmen adaylarının bilim insanlarına yönelik çalışmada ise fen bilimleri kökenli öğretmen adaylarının bilim insanını, marjinal görünümlü, dağınık, önlük giyinen, deney yapan, icat yapan, problemlere çözüm üreten, çalışma ortamı olarak laboratuvarı ve laboratuvardaki malzemeleri kullanan bireyler olarak algıladıkları görülürken; sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanını, klasik görünümlü, düzenli, evrensel ve çok yönlü düşünen, çalışma ortamı olarak kütüphane ve çalışma odasını kullanan bireyler olarak algıladıkları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bilim insanı imajlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle Chambers (1983) tarafından geliştirilen Bir Bilim İnsanı Çiz Testi (Draw A Scientist Test-DAST) kullanılmaktadır (Bodzin ve Gehringer, 2001; Jones ve Bangert, 2006; Akçay, 2011; Milford ve Tippett, 2013; Acisli ve Kumandas, 2019; Gheith ve Aljaberi, 2019; Meyer, Guenther ve Joubert, 2019). Bu veri toplama aracından elde edilen veriler analizinde bazı araştırmalarda Finson, Beaver ve Cramond (1995) tarafından geliştirilen Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesi (Draw A Scientist Checklist: DAST-C) kullanılırken (Fung, 2002; Subramaniam, Harrell ve Wojnowski, 2013; Karaçam, 2016; Camcı-Erdoğan, 2018; Emvalotis ve Koutsianou, 2018; Dede, 2019), Özkan vd., (2017) çalışmalarında DAST-C ile birlikte Ruiz-Mallen ve Escales (2012) tarafından geliştirilen kodlama cetveli (RME-C) kullanılmışlardır.

Dünyamız için son derece önemli bir bilim dalı olan kimya hem doğal hem de sosyal alanlarda ve gelişimini aktif olarak devam ettirmektedir (Aydın, 2016). Son derece önemli olan bu bilim dalında çalışan bu bilim insanlarına yönelik öğretmen adaylarının imajları ve bu imajları etkileyen faktörler aşağıdaki sorular ile bu çalışmada araştırılması amaçlanmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmanın farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının ortaya konmasında karşılaştırılmalı ikili skala kullanımı ile daha ayrıntılı ve daha güvenilir sonuç sunması yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada da öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarını betimlemek amacıyla hem nicel veriler, hem nitel veriler toplanmış, iki veri seti bütünleştirilerek sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacıların,

araştırmanın amacına yönelik ortaya koydukları problemleri anlamak için hem nicel veriler, hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin beş farklı anabilim dalının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 271 öğretmen adayını araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlemede, örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile eğitim fakültesinin beş farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Üniversite kültürüne sahip olmaları, çeşitli alanlarda çalışan bilim insanları ile çalışmış olmaları ve onlarla iletişim içerisinde olmaları sebebi ile üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. www.raosoft.com/samplesize.html internet sitesinden örneklem büyüklüğünü hesaplamada faydalanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın %90 güven aralığında ulaşması gereken kişi sayısı 250 katılımcı olarak hesaplanmıştır. Tablo 1'de örneklemin bazı demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bölüm, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı

Demografik özellikler		f	%
Bölüm	Resim Öğretmenliği	29	10,7
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	44	16,2
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	53	19,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	61	22,5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	84	31
Sınıf	3. Sınıf	162	59,8
	4. Sınıf	109	40,2
Cinsiyet	Kadın	184	67,9
	Erkek	87	32,1

Veri Toplama Araçları

Chambers tarafından geliştirilen 'Bilim İnsanı Çiz Testi (DAST) araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Chambers, 1983). Geliştirilen bu test ile araştırmalarda araştırmaya katılan kişilerin zihinlerinde yer alan bilim insanına yönelik imajlarını resim çizerek ortaya çıkarmalarına olanak sağlanmaktadır. Katılımcılar DAST ile boş bir kâğıda bilim insanı ile ilgili fikirlerini resmederler. DAST'ın diğer veri toplama araçlarına göre avantajları vardır. Bu avantajları; okuma veya yazmaya gerek duyulmaması, katılımcıların kendi düşüncelerini özgürce yansıtabilmesi, uygulanmasının kolay olması şeklinde sıralayabiliriz (Öcal, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çizimlerinin analizinde iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesi kullanılmıştır. Bunlar ilki Finson vd., (1995) tarafından geliştirilen, 15 farklı bağımsız değişkenden oluşan kodlama cetveli (Draw A Scientist Checklist: DAST-C)'dir. İkincisi ise Ruiz-Mallen ve Escales (2012) tarafından geliştirilen 14 bağımsız değişkenden oluşan kodlama cetveli (RME-C)'dir.

Kullanılan Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listelerinde, geleneksel bilim insanını yansıtan özelliklerin varlığında 1, olmaması durumunda ise 0 puan verilerek yapılmıştır.

Araştırmada verileri daha da detaylandırmak amacıyla iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesi kullanılmıştır. DAST-C ve RME-C’de birçok ortak değişkenin olduğu gibi ikisinin de birbirinden farklı değişkenleri de bulunmaktadır. Örneğin RME-C de bilgi sembolleri, köken, tehlike işaretleri, düşünce bulutu ve gizlilik belirtileri gibi boyutlar yer almazken DAST-C de yer almaktadır. Diğer taraftan, bilim insanı kişiliği, yalnız veya ekiple çalışma, araştırma disiplini ve çalışma şekli değişkenler RME-C de yer alırken DAST-C de yer almamaktadır. Bu şekilde öğretmen adaylarının çizimleri daha detaylı incelenmiştir

Veri Toplama Süreci

Çalışmaya öğretmen adaylarının katılıp katılmamak istediği sorulmuş ve çalışmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarına DAST sunularak, kimya alanında çalışan bilim insanını düşünmelerini, kimya alanında çalışan bilim insanının nasıl çalıştığını ve neler yaptığını zihinlerinde canlandırmaları istenmiş ve zihinlerinde oluşan imajları detaylı bir şekilde verilen çalışma yaprağına çizmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına, “*Çizdiğiniz kimya alanında çalışan bilim insanı bilimsel bilgiye nasıl ulaşıyor, nasıl bilim yapıyor?*” sorusu da yöneltilmiştir. Bu soru ile çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, çizimlerine ek olarak yazılı şekilde de bilgi almak amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının kimya alanında bilim insanına yönelik imajları iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesinden elde edilen verilerin analizinden elde edilmiştir. Her öğretmen adayının alabileceği puan, DAST-C’den 0-15 puan aralığında, RME-C’den 0-14 puan aralığında değişmektedir. Araştırma verileri SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde, dağılımların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda tüm dağılımların her iki kontrol listesinde tüm gruplarda normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının zihinlerinde yer alan kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını bağımsız gruplar t-testi, kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının hangi bölümler arasında anlamlı olarak farklılaştığının tespiti için scheffe testi ile kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının çizimlerinin analizinin son aşamasında ise iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesinde yer almayan ancak öğretmen adaylarının çizimleri ve bu çizimlerin olduğu çalışma yaprağında yer alan açık uçlu soruya yazılan ifadeler ile toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesinde kodlama yapan araştırmacılar arası puanlama tutarlılığı test etmek için ise rastgele seçilen 27 öğretmen adayının çizimi seçilmiştir. Seçilen çizimler farklı üç ayrı alan uzmanı tarafından iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesine göre kodlamalar yapılmış ve yapılan kodlamalar kappa istatistiği ile araştırmacılar arası uyuma bakılmıştır. Buna göre, DAST-C için kappa istatistiği değeri 0,928 RME-C için ise 0,934 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kodlayıcılar arasındaki tutarlılığını yüksek olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde kimya alanında çalışan bilim insanına dair imajlarını belirleyeceğimiz öğretmen adaylarının; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının DAST-C bilim insanı kontrol listesindeki bağımsız değişkenlere göre aldıkları ortalama puanın 15 üzerinden 6.26, RME-C bilim insanı kontrol listesindeki bağımsız değişkenlere göre 14 üzerinden 8.26 olarak bulunmuştur.

Araştırma sorularına cevap aramak üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Beş farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarına yönelik DAST-C puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kadın	184	6.3	1.85	269	.470	.639
Erkek	87	6.18	1.94			

Tablo 3. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarına yönelik RME-C puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kadın	184	8.27	2.15	269	.190	.850
Erkek	87	8.22	2.19			

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarına yönelik DAST-C ve RME-C puanları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenimlerine devam ettikleri sınıf düzeylerine göre (üçüncü ve dördüncü sınıflar) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Buradan hareketle veriler iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarına yönelik DAST-C puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

Sınıf	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
3. sınıf	162	6.13	1.81	269	1.417	.616
4. sınıf	109	6.46	1.97			

Tablo 5. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarına yönelik RME-C puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

Sınıf	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
3. sınıf	162	8.12	2.19	269	1.249	.202
4. sınıf	109	8.46	2.10			

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listelerine göre ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu ($p>.05$) ve kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenimlerine devam ettikleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Dördüncü olarak öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Veriler İki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesine göre ayrı ayrı kodlanarak kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için uygulanan scheffe sonuçları Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 6. DAST-C puanlarının öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre betimsel istatistikleri

Okuduğu Bölüm	N	\bar{x}	S
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	61	5.2	1.78
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	53	5.83	1.90
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	44	6.54	2.01
Fen Bilgisi Öğretmenliği	84	6.83	1.94
Resim Öğretmenliği	29	7.21	1.86

Tablo 7. DAST-C puanlarının öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümlere göre scheffe testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklar
Gruplararası	135.953	4	3.988	11.073*	.000**	R- S, İ-S, F-S, P-S
Gruplarıçi	816.445	266	148			
Toplam	952.399	270				

*R:Resim öğretmenliği, F: Fen bilgisi öğretmenliği, İ: İlköğretim matematik öğretmenliği, S: Sosyal bilgiler öğretmenliği, P: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği

DAST-C'ye göre yapılan analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre kimya alanında çalışan bilim insanı imajları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 266)=11.073$, $p<.01$. Gruplar arası farkın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre resim öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kimya alanında çalışan bilim insanı imajının istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. RME-C puanlarının öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre betimsel istatistikleri

Okuduğu Bölüm	N	\bar{x}	S
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	61	6.93	2,53
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	53	7.87	2,03
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	44	8.48	2.36
Fen Bilgisi Öğretmenliği	84	9.06	2.34
Resim Öğretmenliği	29	9.07	1.96

Tablo 9. RME-C puanlarının öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre scheffe testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklar
Gruplararası	190.077	4	47.519	11.842*	.000**	R- S, İ-S, F-S, P-S
Gruplarıçi	1067.355	266	4.013			
Toplam	1257.432	270				

*R:Resim öğretmenliği, F: Fen bilgisi öğretmenliği, İ: İlköğretim matematik öğretmenliği, S: Sosyal bilgiler öğretmenliği, P: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği

RME-C'ye göre yapılan analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre kimya alanında çalışan bilim insanı imajları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farkın olduğunu göstermektedir, $F(4, 266)=11.842, p<.01$. Gruplar arası farkın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre resim öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kimya alanında çalışan bilim insanı imajının istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, kimya alanında çalışan bilim insanına yönelik imajlarının DAST-C göstergeleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanına yönelik imajlarının DAST-C'ye göre göstergeleri

Göster geler	Bölümler*					
	S f(%)	P f(%)	M f(%)	F f(%)	R f(%)	Topla m f(%)
Laborat uvar Önlüğü	17(27 .87)	18(33 .96)	26(59 .09)	45(53 .57)	20(68 .96)	126(4 6.49)
Gözlük	24(39 .34)	23(43 .4)	16(36 .36)	43(51 .19)	19(65 .52)	125(4 6.13)
Dağını k Saç	50(81 .97)	23(43 .4)	42(95 .45)	79(94 .05)	19(65 .52)	213(7 8.6)
Araştır ma Sembol leri	40(65 .57)	50(94 .34)	40(90 .91)	67(79 .769)	28(96 .55)	225(8 3.03)
Bilgi Sembol leri	14(22 .95)	21(39 .62)	19(43 .18)	28(43 .75)	16(55 .17)	98(36. 16)
Teknol oji	1(1.6 4)	5(9.4 3)	8(18. 18)	8(9.5 2)	7(24. 14)	29(10. 7)
Metin ve İfadeler	8(13. 11)	17(32 .08)	7(15. 91)	15(17 .86)	5(17. 24)	52 (19.19)
Erkek	42(68 .85)	35(66 .04)	26(59 .09)	57(67 .86)	22(75 .86)	182(6 7.16)
Köken- Beyaz	61(10 0)	52(98 .11)	44(10 0)	81(96 .43)	27(93 .1)	265(9 7.79)
Tehlike İşaretle ri	0(0)	1(1.8 9)	0(0)	1(1.1 9)	1(3.4 5)	3(1.11)
Düşünc e Bulut	2(3.2 8)	3(5.6 6)	2(4.5 4)	8(9.5 2)	3(10, 35)	18(6.6 4)
Bilindi k Bilim İnsanı	1(1.6 4)	2(3.7 7)	2(4.5 4)	3(3,5 7)	2(6.9)	10(3.6 9)
Gizlilik Belirtil eri	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.1 9)	1(3.4 5)	2(0.74)

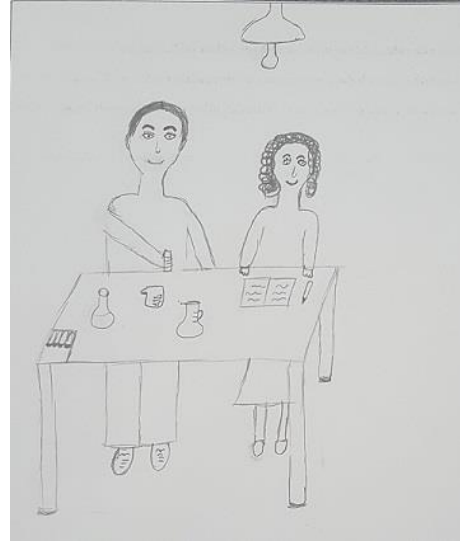
Araştırma Yeri (Kapalı Ortam)	43(70.5)	43(81.13)	41(93.18)	76(90.48)	28(96.55)	231(85.24)
Yaşlı veya Orta yaşlı	14(22.95)	16(30.19)	15(34.09)	62(73.81)	11(37.93)	118(43.54)

*R:Resim öğretmenliği, F: Fen bilgisi öğretmenliği, İ: İlköğretim matematik öğretmenliği, S: Sosyal bilgiler öğretmenliği, P: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı çizimlerinde, DAST-C göstergelerine göre sırasıyla dağınık saçlı, araştırma ve bilgi sembollerinin olduğu, erkek, beyaz kökenli ve kapalı ortamlarda çalışan algılarına rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarının çizimlerinden örnekler Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Resim Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencisine Ait Çizim (Kapalı ortamda çalışan)



Şekil 2. PDR Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencisine Ait Çizim (Beyaz kökenli)

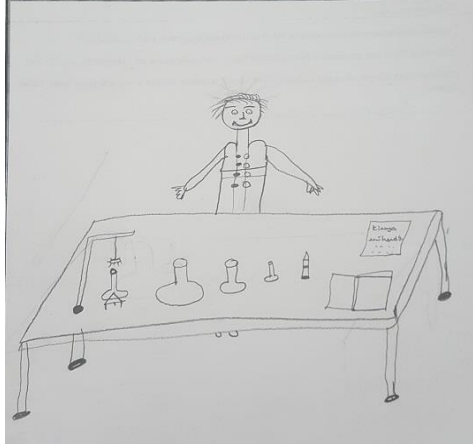
Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, kimya alanında çalışan bilim insanına yönelik imajlarının RME-C göstergeleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanına yönelik imajlarının RME-C’ye göre göstergeleri

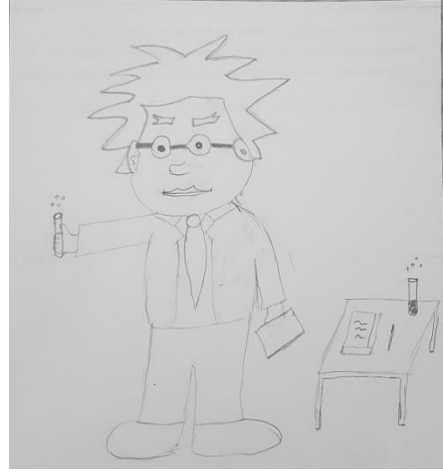
Göstergeler	Bölümler					Toplam f(%)
	S f(%)	P f(%)	M f(%)	F f(%)	R f(%)	
Erkek	42(68.85)	35(66.04)	26(59.09)	57(67.86)	22(75.86)	126(67.16)
Yaşlı veya Orta yaşlı	14(22.95)	16(30.19)	15(34.09)	62(73.81)	11(37.93)	118(43.54)

Laboratuar Önlüğü	17(2 7.87)	18(3 3.96)	26(5 9.09)	45(5 3.57)	20(6 8.96)	126(4 6.49)
Gözlük	24(3 9.34)	23(4 3.4)	16(3 6.36)	43(5 1.19)	19(6 5.52)	125(4 6.13)
Dağınık Saç	50(8 1.97)	23(4 3.4)	42(9 5.45)	79(9 4.05)	19(6 5.52)	213(7 8.6)
Bilindik Bilim İnsanı	1(1.6 4)	2(3.7 7)	2(4.5 4)	3(3,5 7)	2(6.9)	10(3. 69)
Ciddi veya Asık Suratlı	41(6 7.21)	28(6 3.63)	20(4 5.45)	68(8 0.95)	24(8 2.76)	181(6 6.79)
Yalnız Çalışan	58(9 5.08)	52(9 8.11)	43(8 1.13)	80(9 5.24)	23(7 9.31)	256(9 4.46)
Araştırma Disiplini: Kimya	61(1 00)	53(1 00)	44(1 00)	84(1 00)	29(1 00)	271(1 00)
Metin ve İfadeler	8(13. 11)	17(3 2.08)	7(15. 91)	15(1 7.86)	5(17. 24)	5(19. 19)
Araştırma Sembolleri	40(6 5.57)	50(9 4.34)	40(9 0.91)	67(7 9.769)	28(9 6.55)	225(8 3.03)
Teknoloji	1(1.6 4)	5(9.4 3)	8(18. 18)	8(9.5 2)	7(24. 14)	29(10 .7)
Araştırma Yeri (Kapalı Ortam)	43(7 0.5)	43(8 1.13)	41(9 3.18)	76(9 0.48)	28(9 6.55)	231(8 5.24)
Deney yapıyor veya Düşünüyor	42(6 8.85)	52(9 8.11)	43(9 7.72)	74(8 8.09)	28(9 6.55)	239(8 8.19)

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı çizimlerinde, RME-C göstergelerine göre sırasıyla erkek, dağınık saçlı, ciddi veya asık suratlı, yalnız çalışan, araştırma sembollerinin olduğu, kapalı ortamda araştırma yapan, deney yapan veya düşünen algılarına rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarının çizimlerinden örnekler Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur.

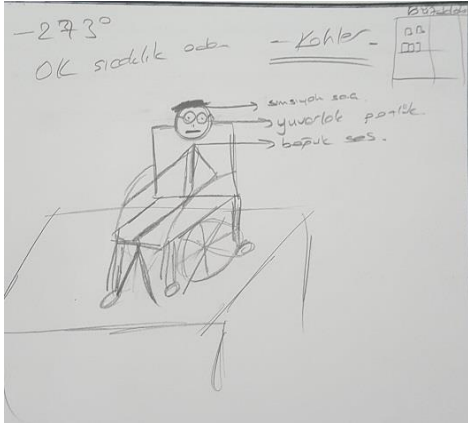


Şekil 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
3. Sınıf Öğrencisine Ait Çizim (Erkek)

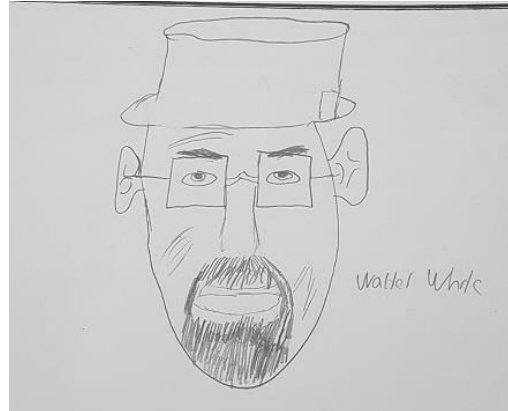


Şekil 4. Fen Bilimleri Öğretmenliği
4. Sınıf Öğrencisine Ait Çizim (Dağınık saçlı)

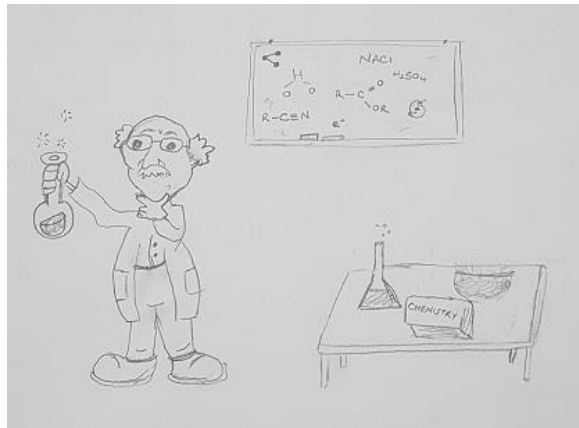
Öğretmen adaylarının çizimleri incelendiğinde %3.69 oranında bilindik bilim insanı çizdikleri görülmüştür. Bu bilindik bilim insanları Einstein, Kohler gibi bilim insanları oldukları gibi bazı dizilerde yer alan karakterlerin olduğu da bulunmuştur. Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7’de bilindik bilim insanlarına dair öğretmen adaylarının çizimleri örnekler sunulmuştur.



Şekil 5. İ.M.Ö 3. sınıf öğrencisine ait Kohler çizimi



Şekil 6. İ.M.Ö 3. sınıf öğrencisine ait dizi kahramanı çizimi



Şekil 7. PDR Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisine ait Einstein çizimi

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılma eğitimi fakültesinin beş farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları ve bu imajlara etki eden faktörler incelenmiştir. Öğretmen adaylarının iki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesi puanları incelendiğinde, kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının geleneksel bilim insanı imajı olduğu bulunmuştur. İki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesindeki maddeler tek tek incelendiğinde bu durum daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının imajlarının, geleneksel bilim insanı ile örtüşen özellikleri cinsiyet, çalışma ortamı, dağınık saç ve sakal, ırk iken, örtüşmeyen özellikleri yaş ve gözlük olmuştur. Kimya alanında çalışan bilim insanı imajına cinsiyet açısından bakıldığında bu oranın %67,16 ile erkek olduğunu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmının kadın olmasına (%67,9) rağmen sonuçlar diğer yapılan çalışmalar ile benzer sonuçlar vermiştir (Chambers, 1983; Korkmaz ve Kavak, 2010; Özkan vd., 2017).

Araştırma sonucunda kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının %78,6 oranında dağınık saçlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan diğer araştırmalar ile örtüşmektedir (Korkmaz ve Kavak, 2010; Özsoy ve Ahi, 2014; Eyceyurt-Türk ve Tüzün, 2017;) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarını geleneksel bilim insanı imajından ayrılan yönler; bu çalışmada çizimlerinin genç olması ve bu çizimlerde gözlük kullanılmamasıdır. Bunun nedeni çevrelerinde ve öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında yer alan bilim insanlarının yaşlarının genç ve gözlük kullanmıyor olmaları olabilir.

Araştırmada kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarında çalışma ortamlarının %85,24 ile kapalı ortam olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, birçok araştırma sonucu ile tutarlık göstermektedir (Mead ve Metraux, 1957; Ağgöl-Yalçın, 2012; Turgut, Öztürk, ve Eş, 2017). Bunun nedeni kimya derslerinin ya sınıf ya da laboratuvar gibi kapalı ortamlarda işlenmesi olabilir.

Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının DAST-C ve RME-C puanları arasında cinsiyete ve öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. DAST-C ve RME-C puanları arasında, öğrenim görülen bölümlere göre farka bakıldığında istatistiksel olarak sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin test puanlarının, diğer dört farklı öğretmenlik bölümlerinden anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. DAST-C ve RME-C maddelerine göre çizimler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kimya alanında çalışan bilim insanına yönelik imajlarının geleneksel bilim insanı imajından az da olsa uzaklaştığı saptanmıştır (bilim insanının yaşı, önlük, gözlük gibi). Literatürde üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajları üzerine öğrenim gördükleri bölümlerin etkisi üzerine çok az sayıda çalışma vardır. Bu araştırmada sosyal bölümler içerisine giren sosyal bilgiler öğretmenliğinin istatistiksel olarak diğer bölümlerden kimya alanında çalışan bilim insanı imajları anlamlı düzeyde farklılık gösterse de yapılan diğer çalışmalarda sayısal ve sözel bölümü öğrencilerinin bilim insanı imajlarının farklı olmadığı sonucu ortaya konulmuştur (Özkan vd., 2017).

Araştırmada son olarak İki farklı Bilim İnsanı Çizim Kontrol Listesinde yer almayan ancak çizimlerin olduğu çalışma yaprağında yer alan açık uçlu soruya yazılan ifadelerden edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının zihinlerinde yer alan kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarına yönelik bazı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çizimlerinde bilinen bilim insanlarından, Einstein, Kohler ve bir dizi kahramanı olan Walter White gibi bazı bilim insanları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu karakterleri çizimleri bilim insanı imajı üzerinde medya araçlarından, internet, televizyon gibi araçların etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Buradan araştırmaya öğretmen adaylarının, film, internet, kitaplar ve gazete gibi medya organlarına dayalı olarak bilim insanı imajı geliştirdikleri anlaşılmıştır (Kibar-Kavak, 2008; Kara, 2013; Karaçam vd., 2014). Bu bulgu Ten-Eyck (2005)'in medyanın insanların düşüncelerine etkileri üzerine araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Ayrıca araştırma önerisi olarak; daha geniş bir örneklem grubu ile birebir görüşmeler yapılarak daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir. Çalışmada öğretmen adaylarının zihinlerindeki kimya alanında çalışan bilim insanı imajlarının yüksek oranda (% 67.16) erkek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bizler eğitimciler olarak öğrencilerimizde doğru bir biçimde bilimin doğası algısı oluşturmak istiyorsak bu işe öncelikle bilimsel olarak doğru bilimin doğası algısı edinmiş öğretmen adayları yetiştirerek başlamalıyız ki bunun da yolu kuşkusuz eğitim fakültelerinden geçmektedir. Öğretmen adaylarımızda

ne kadar düzgün bir biçimde bilimin doğası algısı parmak izi oluşturabilirsek öğrencilerine de benzer yaşamışlıklar sunabilecek olmaları muhtemeldir. Destekleyici önlemler olarak eğitim-öğretim süresince görsel ve işitsel medya aracılığıyla sadece erkek bilim insanlarının olmadığı, kadınların da bilim insanı olabileceği vurgusu yapılabilir. Ayrıca kaynak kitaplarında kadın bilim insanlarına da yer verilerek, bilim insanının sadece erkek olabileceğine yönelik imajlar değiştirilebilir. Bunu yanında bilim insanı imajı ve bilimin doğasına yönelik etkinlikler ile de hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin imajları bilimsel olarak daha doğru olarak yapılandırılabilir. Öğrencilerin bir diğer bilim insanı imajı oluşturma kaynağı ise fen ders kitaplarıdır ve bu kitaplardaki sunulan imajlar geleneksel bilim insanı imajı ile örtüşmektedir (Karaçam vd., 2014). Bu bağlamda ders kitaplarında kullanılan görseller, bilim insanı imajlarını doğru yapılandırarak şekilde düzenlenmeli ve revize edilmelidir. Farklı branşlarda - kimya da dâhil - çalışan kadın-erkek bilim insanlarıyla örnekler zenginleştirilerek bilim insanı imajı doğru olarak oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Acisli S. & Kumandas H. (2019). Middle school students' images of scientists after a Project called "Artvin nature and science camp". *European Journal of Education Studies*, 6(6), 200-207.
- Ağgül Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 611-628.
- Akçay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), 1-11
- Aslan, O., Yalçın, N. & Taşar, F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1- 8.
- Aydın, A. (2016). *Kimyaya genel bakış, (genel kimya 1 kitabında bölüm, editör: Canan Nakiboğlu)*, 1. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, ISBN:978-605-170-125-7.
- Bodzin, A. & Gehringer, M. (2001). Breaking science stereotypes. *Science & Children*, 38(4), 36-41.
- Camcı-Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının gözlerinden bilim insanları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 130-155,
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: the draw- a scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem: Ankara.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 139-153.
- Dede, Ö. (2019). *Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ortaokul öğrencilerine göre bilim insanı algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher candidates in Turkey: A case study. *Scientific Research and Essay*, 4(6), 565-576.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. & Çavuş- Güngören, S. (2014). *Bilimin doğası ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Eyceyurt Türk, G. & Tüzün Ü.N. (2017). Lise öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bilimin doğası mitleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 19-36.
- Emvalotis, A. & Koutsianou A. (2018). Greek primary school students' images of scientists and their work: has anything changed?, *Research in Science & Technological Education*, 36(1), 69-85.
- Fung, Y.Y.H. (2002). A comparative study of primary and secondary school students' images of scientists. *Research in Science and Technological Education*, 20(2), 199-213.
- Finson, K., Beaver, J. & Cramond, B. (1995). Development and field test of a checklist for the draw-a-scientist test. *School Science and Mathematics*, 95 (4), 195-205.
- Gheith E. & Aljaberi N. M. (2019). The image of scientists among pre-service classroom and child education teachers in Jordan. *International Journal of Instruction*. 12(4). 561-578.
- Gürses, A., Doğan, Ç., & Yalçın, M. (2005). Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 1-5.
- Jones, R. & Bangert, A. (2006). The CSI effect: changing the face of science. *Science Scope*, November, 38-42.
- Kara, B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Karaçam, S. (2016). Scientist-image stereotypes: the relationships among their indicators. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3), 1027-1049
- Karaçam, S., Aydın, F. & Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 606-627
- Kaya, O. N., Doğan, A. & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Kıbar-Kavak, G. (2008). *Öğrencilerin bilime ve bilim insanına yönelik tutumlarını ve imajlarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Koren, P. & Bar, V. (2009). Perception of the image of scientist by Israeli student teachers from two distinct communities in Israel: Arabs and Jews. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(4), 347-356.
- Korkmaz, H. & Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1055-1079.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. & Üstün, U. (2010). Bilimin doğası öğretimi mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulanması ile ilgili tartışmalar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-163.
- Meyer, C., Guenther, L. & Joubert, M. (2019). The draw-a-scientist test in an african context: comparing students' (stereotypical) images of scientists across university faculties, *Research in Science & Technological Education*, 37(1), 1-14.
- Mbajjorgu, N. M., & Iloputaife, E. C. (2001). Combating stereotypes of the scientist among pre-service science teachers in Nigeria. *Research in Science & Technological Education*, 19(1), 55-67.
- Milford, T. M. & Tippet, C. D. (2013). Preservice teachers' images of scientists: do prior science experiences make a difference?. *Journal of Science Teacher Education*. 24(4). 745-762.
- Öcal, E. (2007). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı hakkındaki imaj ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, B., Özeke, V., Güler, G. & Şenocak, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen bazı faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1)
- Rahm, J., & Charbonneau, P. (1997). Probing stereotypes through students' drawings of scientists. *American Journal of Physics*, 65(8), 774-778.
- Ruiz-Mallén, I & Escalas, M.T. (2012). Scientists seen by children: a case study in Catalonia, Spain. *Science Commutation*, 34(4), 520-545.
- Schibeci, R.A. & Sorenson, I. (1983). Elementary school children's perceptions of scientists, *School Science and Mathematics*. 83 (1): 14-19.
- Scott, A. B., & Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women, *The Career Development Quarterly*, 53, 263-273.
- Subramaniam, K., Harrell, P. E. & Wojnowski, D. (2013). Analyzing prospective teachers' images of scientists using positive, negative and stereotypical images of scientists, *Research in Science & Technological Education*, 31(1), 66-89.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014) Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Ten Eyck, T. A. (2005). The media and public opinion on genetics and biotechnology: mirrors, windows or walls?, *Public Understanding of Science*, 14, 305-316.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Turgut, H., Öztürk, N. & Eş, H. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerin bilim ve bilim insanı algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 423-440.
- Türkmen, H. (2008). "Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists", *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education (EJMSTE)*, 4(1), 55-61.

Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V. & Çolak, K. (2017). Fen ve sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanı algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:XIV, Sayı:I ,205-226

Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri¹

Teachers' Opinions on Being Exposed to Bullying of Students With Intellectual Disability in Inclusive Classes

Zekiye Hande YILMAZ², Asude MALKOÇ³

ÖZ: Bu çalışmada, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilkokulda görev yapan, 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları, gözlemleri ve çözümleri temaları oluşturulmuştur. Öğretmenler akran zorbalığının sebebi olarak en sık ailevi özellikleri dile getirmişlerdir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin tüm zorbalık türlerine (fiziksel, sözel, sosyal) maruz kaldığını ve en sık gözlenen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu ifade etmişler; zorbalığın sıklıkla sınıf arkadaşları tarafından uygulandığını belirtmişlerdir. Akran zorbalığına ilişkin çözüm olarak öğretmenler bilgilendirme, uyarma ve empati kurdurma çalışmalarını yaptıklarını dile getirmişlerdir. Elde edilen bulgular, zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmalar yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, zihin yetersizliği, akran zorbalığı

Cite this article as:

Yılmaz, Z. H. & Malkoç, A. (2020). Teachers' Opinions on Being Exposed to Bullying of Students With Intellectual Disability in Inclusive Classes. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 92-111.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Intellectual disability is a form of inability characterized by remarkable limitations in both cognitive functions and adaptive behaviors (including conceptual, social, and practical abilities), which develops before the age of 18 (AAIDD, 2010). Individuals with intellectual disability have different qualities depending on the extent of their disabilities and educational requirements (Batu, 2000). Those with mild intellectual disability have enough competency to receive education in the same setting with their typically developing peers and demonstrate adaptation, yet this may bring about certain problems. These children have difficulty in understanding the friendly behaviors of peers, distinguishing whether

¹ Bu çalışma Zekiye Hande ÜNAL'ın Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Dr. Öğr. Üyesi Asude MALKOÇ' un danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın özeti 18-22 Nisan 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, e- posta: zhandeunal@trakya.edu.tr ORCID: 0000-0002-4886-5746

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, e-posta: amalkoc@medipol.edu.tr ORCID: 0000-0002-9073-2752

these behaviors are hostile or not, and resolving social conflicts (Leffert, Siperstein, & Millikan as cited in Rowe, 2007). Pivik, McComas, and Laflamme (2002), however, found that inclusive students with special needs are excluded by their typically developing peers and bullied physically and socially. Their likelihood of being bullied is twice as high as the typically developing peers (Carter & Spencer, 2006).

Olweus (1995) defined peer bullying as negative actions performed by a student or a group of students towards a victim-peer repeatedly and over time, involving physical violence, verbal abuse, derogatory and disturbing facial and body gestures, and excluding. For a behavior to be called as peer-bullying, there has to be power imbalance between the bully-victim and the bully (the inability of the bully victim to defend him/herself against bullying). Olweus (1991), in a study involving 130.000 students, found out that 11.6% of primary school students (2-6 graders) are susceptible to bullying. Another study conducted in the United States of America focusing on students with disabilities reported that students are exposed to bullying with the following extent: 24.5% at primary-school level; 34.1% at secondary-school level, and 26.6% at high-school level. The same study found out that the students with intellectual disability, in particular, encounter bullying by 29.1% at primary-school level, 41.3% at secondary-school level, and 30.7% at high-school level (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012).

Cognitive and social skills of individuals with intellectual disability lag behind those of peers, which makes them more susceptible to mockery and exclusion. Thus, the basic intention of inclusive education, i.e. enabling the individuals with special needs to receive education in the same setting with their peers and achieving their inclusion into the society, is impaired. The present study intends to obtain data related to bullying faced by individuals with intellectual disability, and it is hoped that the findings will be useful in the development and implementation of intervention programs designed to prevent bullying towards these individuals. What is more, an analysis of the literature related to peer bullying in Turkey demonstrated that the existing research (Çinkır & Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Kartal & Bilgin, 2007; Kartal, 2008) have focused on typically developing children. No study has dealt with bullying towards individuals with intellectual disability and drawn on teachers' opinions on this phenomenon on a large-scale study. To this end, the present study aims to find out teachers' views on bullying of individuals with intellectual disability at inclusive schools. Thus, the study seeks answers to the following research questions:

1. How do teachers perceive bullying towards students with intellectual disability at inclusive schools?
2. What are teachers' observations of bullying towards students with intellectual disability at inclusive schools?
3. What solutions to bullying are proposed by teachers who have inclusive students?

Method

Of the qualitative research methodologies, case study design was used in this study. The study group is comprised of 32 (11 male, 21 female) class teachers working in 15 primary schools in Edirne. The data was collected by means of semi-structured interviews in the 2016-2017 academic semester. The interview form was developed by the researchers themselves. The researchers asked the interview questions to the participants, and the responses were tape-recorded and noted on the interview forms.

Descriptive analysis was employed in the data analysis. Prior to data analysis, during the stage of identifying themes for descriptive analysis, a pool of themes and sub-themes was formed based on the related literature and research questions. The themes and sub-themes were uploaded to Nvivo 11 Qualitative Data Analysis Program. Upon the completion of data collection, all transcriptions of interview recordings and the accompanying notes on the interview forms were also transferred to software and uploaded to Nvivo 11. The codes that emerged as a result of detailed data analysis were placed under the pre-determined themes and sub-themes.

Expert opinion was sought for to assure the reliability of data analysis conducted by the researcher; the expert was made to check if the data was coded according to the determined codes. The inter-rater reliability was found to be 86.6%.

Results and Discussion

The themes about peer bullying were identified as follows in the study: "teachers' perceptions", "teachers' observations", and "teachers' solutions". The terms that teachers most frequently associated

with peer bullying were “violence” and “pushing”. For teachers, the major cause of bullying is familial factors. The teacher responses revealed that the most common types of bullying were, from the most to the least frequent, as follows: verbal bullying, social bullying, and physical bullying. As regards verbal abuse, the bullying behaviors teachers observe the most are mocking, verbal mobbing, and nicknaming. As to social bullying, the inclusive students are generally not invited to join games and excluded. Finally, in terms of physical bullying, the teachers reported that the students with special needs at inclusive schools are most often subject to hitting and pushing. It was also indicated that the bullies are generally the classmates. The peer bullying behaviors are most observed in the schoolyard, followed by classrooms, and toilets. The participants also stated that, when the inclusive students encounter bullying, the typically developing peers tend to protect and defend them. The teachers observe that the students with intellectual disability are adversely affected by bullying. Among the solutions to bullying expressed by the teachers are informing, warning, and empathy training. Only one participant said nothing was done to prevent bullying.

The related literature seems to be in concordance with the findings of the present study in terms of teachers’ definition of peer bullying, perceptions of its possible causes, observation of the bullying types, common settings, and times for bullying, and solutions for the prevention of bullying. The participant teachers stated that students with intellectual disability are bullied by their peers verbally, socially, and physically and that they carry out several activities to find solutions for this problem. When these activities, as reported by teachers, and the occurrence frequency of bullying are taken into consideration, the solutions applied by teachers prove to be ineffective. The majority of teachers attributed bullying to factors related to families. However, among the solutions employed by teachers to prevent bullying, communicating with parents was rarely mentioned. One reason that may explain the insufficient acts towards preventing peer bullying is that most teachers think students with intellectual disability are not affected by bullying. Therefore, it is recommended that classroom teachers be informed of bullying through pre-service and in-service trainings and schools adopt large-scale approaches based on supervision and prevention. The findings of the study have shown that special activities should be organized aiming at families, classroom teachers, typically developing students, and students with special needs for the prevention of bullying towards students with intellectual disability.

GİRİŞ

Zihin yetersizliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsuz davranışların her ikisinde önemli sınırlılıklarla karakterize edilen bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (AAIDD, 2010). Zihin yetersizliği olan bireyler yetersizliklerinin derecesine göre farklı özelliklere sahiptir. Bireysel farklılıklar çocukların eğitim gereksinimlerine de yansımaktadır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim alabilecek ve uyum sağlayabilecek yeterliliğe sahiptir. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Batu, 2000).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi beraberinde bazı sorunları da getirebilmektedir. Bu çocuklar; başka bir çocuğun iyi niyetli davranışlarını yorumlamada, onun davranışlarının düşmanca olup olmadığını anlamada ve sosyal bir çatışma durumunda bunu nasıl çözeceğini bulmada zorluk yaşarlar (Leffert, Siperstein, ve Millikan, 1999’dan akt. Rowe, 2007).

Öte yandan Pivik, McComas ve Laflamme’nin (2002) yaptıkları çalışmada, kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından dışlandıkları, fiziksel ve sosyal zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmektedirler. Turhan (2007)’in yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu özel gereksinimli öğrenci ile aynı sınıfta eğitim almak istemediğini, onların ayrı okullarda eğitim görmelerinin kendileri ve onlar için daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında, kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli bireylerin zorbalığa maruz kalma oranı iki kat fazladır (Carter ve Spencer, 2006).

Olweus (1995) akran zorbalığını, “bir öğrenci veya öğrenci grubu tarafından sürekli ve tekrarlı olarak gerçekleşen fiziksel şiddet, sözlü hakaret, yüz ve vücut hareketiyle karşısındakini rahatsız etme veya bir gruptan dışlama gibi olumsuz davranışlar” olarak tanımlamıştır. Akran zorbalığının gerçekleşmesi için, zorbalığı uygulayan ve zorbalığa maruz kalan öğrenci arasında güç dengesizliğinin olması (zorbalığa uğrayan öğrencinin kendini olumsuz davranışlara karşı savunamaması) gerekmektedir. Olweus (1993)’ a göre akran zorbalığının sözel (direkt), fiziksel (direkt) ve sosyal/ilişkisel (dolaylı) olmak üzere üç türü vardır. Tehdit etme, isim takma, alay etme, sataşma gibi zarar verici davranışlar sözel zorbalık; vurma, itme, tekme atma veya kısıtlama, sıkıştırma gibi davranışlar fiziksel zorbalık ve kötü jest ve mimikler, kasıtlı bir şekilde bir gruptan dışlama veya kişinin istediği şeyleri reddetme gibi davranışlar sosyal/ilişkisel zorbalık olarak nitelendirilmektedir.

Olweus (1991), 130.000 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada ilkökul düzeyindeki (2.-6. sınıf) çocukların %11.6’sının zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Aynı çalışmada kızların %12.5 ‘inin, erkeklerin ise %11.6’sının zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Yetersizliği olan çocuklarla ilgili Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir çalışmada; yetersizliği olan çocukların ilkökul düzeyinde %24.5; ortaokul düzeyinde %34.1 ve lise düzeyinde %26.6’sının akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmektedir. Aynı çalışmada zihin yetersizliği olan çocukların; ilkökul düzeyinde %29.1’inin, ortaokul düzeyinde %41.3’ünün ve lise düzeyinde %30.7’sinin zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Blake, Lund, Zhou, Kwok, ve Benz, 2012).

Zihin yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve sosyal becerileri akranlarından geridedir; bu durum zihin yetersizliği olan bireyleri, akranları tarafından alay edilmeye ve dışlanmaya açık duruma getirebilmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitiminin temel felsefesi olan özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim alarak toplumla bütünleşmeleri engellenmektedir. Yapılan çalışma ile zihin yetersizliği olan bireylere uygulanan akran zorbalığına ilişkin verilere ulaşılması hedeflenmiştir ve bu verilerin ileride özel gereksinimli bireylere uygulanan akran zorbalığını önlemeye ilişkin müdahale programları geliştirilmesi ve uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yanı sıra, ülkemizde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, mevcut çalışmaların (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2007; Kartal, 2008) normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmış, zihin yetersizliği olan bireylere uygulanan akran zorbalığını belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerine dayalı kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere akranları tarafından uygulanan zorbalığa ilişkin öğretmenlerin algıları nelerdir?
2. Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere akranları tarafından uygulanan zorbalığa ilişkin öğretmenlerin gözlemleri nelerdir?
3. Kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Durum çalışmasında bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılır. Bir duruma ilişkin faktörler (bireyler, olaylar, ortamlar, süreçler) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu faktörlerin durumu nasıl etkilediğine ve bu durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasının bu özelliklerinden hareketle, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde bütüncül bir yaklaşımla, durum ve duruma ilişkin faktörlerle ilgili derinlemesine araştırma yapılmasına olanak vermesi sebebiyle bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nden ilkökul düzeyinde olup, zihin yetersizliği tanısına sahip ve kaynaştırma kararı bulunan öğrencilerin bulunduğu ilkokulların isimleri alınmış ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde, Edirne

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilkokulda görev yapan 35 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak iki öğretmenin zihin yetersizliğine sahip kaynaştırma öğrencilerinin devamsız olduğu tespit edildiği ve bir diğer öğretmen ise gönüllü katılımı kabul etmediği için çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla çalışma grubu 11'i erkek 21'i kadın, toplam 32 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 19'unun mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri, yedisinin 15-20 yıl, beşinin 11-15 yıl ve birinin 1-5 yıl arasındadır. Sınıf öğretmenlerinden üçü 1.sınıfta, yedisi 2. sınıfta, altısı 3. sınıfta ve 16'sı 4. sınıfta görev yapmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıf mevcutlarına bakıldığında öğretmenlerin 28'i sınıf mevcudunun 20-30 arasında, dördü 30-40 arasında olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 21'i sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu, beşi sınıfında iki kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu, üçü sınıfında üç kaynaştırma bulunduğunu ve üçü de sınıfında dört kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın doğrultusunda hazırlanmış ve iki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenerek forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda akran zorbalığı teriminin çağrışımı, zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türleri ve bu davranışların süresi ve sıklığı, gerçekleştiği ortam ve zaman, kasıtlı zarar verme davranışları, akran zorbalığının kim (sınıf arkadaşları veya okuldaki diğer öğrenciler) tarafından uygulandığı, zihin yetersizliği olan öğrencinin akran zorbalığından nasıl etkilendiği ve öğretmeni ile bu durumu paylaşıp paylaşmadığı, akran zorbalığı uygulanırken diğer öğrencilerin tutumları ve davranışları, akran zorbalığının sebepleri ve öğretmenin akran zorbalığını önlemek için aldığı tedbirler hakkında toplam 16 açık uçlu soru bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler detaylı bilgi edinmek amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan ve esnek bir yapıda yürütülen görüşmelerdir (Britten, 1995). Araştırma sürecinde sağladığı esneklik ve bu sayede durum ile ilgili daha detaylı veri toplanmasına izin vermesi sebebiyle bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Gönüllü katılımı kabul eden öğretmenlerle görüşmeler, öğretmenler tarafından belirlenen uygun zaman dilimlerinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda uygun bir odada veya boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından öğretmenlere yöneltilmiş ve ses kaydı alınmasına izin veren dokuz öğretmenin yanıtları ses kayıt cihazı ile, ses kaydına izin vermeyen 23 öğretmenin yanıtları araştırmacı tarafından görüşme formuna not edilerek kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz için temaların oluşturulma aşamasında verilerin toplanmasından önce, alanyazından ve araştırma sorularından yola çıkılarak bir tema grubu oluşturulmuş ve verilerin yer alacağı temalar ile alt temalar belirlenmiştir. Temalar ve alt temalar Nvivo 11 Nitel Veri Analiz Programı'na yüklenmiştir.

Araştırma verileri toplandıktan sonra ses kayıtlarının transkripti bilgisayar üzerinde yapılmıştır. Ses kaydı alınamayan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında araştırmacının kaydettiği görüşme notları da bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan tüm görüşme dökümleri Nvivo 11 Nitel Veri Analiz Programı'na yüklenmiştir. Verilerin tek tek analiz edilmesi ile oluşturulan kodlar daha önce belirlenen temalar ve alt temalara yerleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan analizlerin güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuş, verilerin belirlenen temalara göre kodlanıp kodlanmadığını tespit etmek için analiz etmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzman arasında uyumun sağlanıp sağlanmadığı her bir soru için [güvenirlilik yüzdesi görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliliğin %86.6 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen güvenirlilik yüzdesi doğrultusunda araştırmacı tarafından analizler gerçekleştirilmiş, bu analizlere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Verilerin analizlerini desteklemek, görüşme yapılan kişinin fikirlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak ve yapılan betimlemeleri zenginleştirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256) amacıyla

öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmış ve alıntılar yapılırken öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin temalar “öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları”, “öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin gözlemleri” ve “öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri” olarak belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları temasına dair veriler, öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ve öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri alt temalarında açıklanmıştır.

1.1. Öğretmenlerin Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Çağrışımları

Öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla, akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ile ilgili görüşleri alınmış ve verdikleri yanıtların analizi sonucunda akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ile ilgili bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları

Akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımlar	Frekans
Şiddet uygulamak	9
İtmek	8
Vurmak	6
Küçümsemek	6
Baskı yapmak	4
Zorla bir şey yaptırmak	4
Alay etmek	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, akran zorbalığı ile ilgili şiddet uygulamak (n=9), itmek (n=8), vurmak (n=6), aşağılamak (n=6), baskı yapmak (n=4), zorla bir şey yaptırmak (n=4) ve alay etmek (n=2) ifadelerini dile getirdikleri görülmektedir. “Aynı yaştaki çocukların birbirine karşı uyguladığı şiddet” (Ö14) ve “Fiziksel ve psikolojik şiddet uygulaması” (Ö24) ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenlerin akran zorbalığını en sık “şiddet” kavramı ile bağdaştırdıkları, bunun yanında “Öğrenciler arasında son yıllarda karşılaştığımız bir konu. Vurma itme gibi düşünüyorum.” (Ö17) ifadesinde olduğu gibi fiziksel zorbalık çeşitlerinden “vurmak” ve “itmek” i özellikle vurguladıkları görülmektedir.

“Küçümseme, onu sınıf içinde yapma zor durumda bırakma” (Ö28) ifadesinde olduğu gibi öğretmenlerin altısı akran zorbalığını “küçümsemek” kavramı ile bağdaştırmışlardır.



Görsel 1. Öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları

1.2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin akran zorbalığının sebepleri ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri

Akran zorbalığının sebepleri	Frekans
Zorbalık uygulayan öğrencinin ailevi özellikleri	15
Zorbalık uygulayan öğrencinin kendini üstün ve güçlü görmesi	9
Kaynaştırma öğrencisinin gelişimsel geriliğinin olması	4
Zorbalık uygulayan çocukların kaynaştırma öğrencisinin farklı özelliklere sahip olduğunu kavrayamaması	3

Akran zorbalığının sebepleri ile ilgili veriler incelendiğinde, görüşme yapılan 32 öğretmenden 15'i zorbalığın, zorbalık uygulayan öğrencinin ailevi özelliklerinden kaynaklandığını; dokuzu zorbalık uygulayan öğrencinin kendini üstün ve güçlü görmesinin zorbalığa sebep olduğunu; dördü kaynaştırma öğrencisinin gelişimsel geriliğinin olmasının zorbalığa maruz kalmasında bir etken olduğunu; üçü zorbalık uygulayan çocukların kaynaştırma öğrencisinin farklı özelliklere sahip olduğunu kavrayamamasından dolayı zorbalık uyguladığını belirtmişlerdir.

Ailenin yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz bir tutuma sahip olmasının zorbalığa sebep olabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"...evdeki anne babanın tavrı da önemli. Mesela evdeki anne baba bırak şu salağı, işte şu geri zekâlıyı, şu bilmem neyi, zaten o işte şöyle deyip te çocuklarına karşı böyle ifadeler kullanırsa çocukta artık ona o gözle bakıyor. Ama evdeki aile dinleyip hani en azından yorumsuz kalırsa bu konuda ha öyle mi şeklinde geçiririrse ya da işte o da öyledir şeklinde olumlu telkinlerde bulunursa çocuk da olumlu buluyor." (Ö20)

"...velilerin çok etkisi var. İşte onunla oynama. O deli okuluna gidiyor işte arada bazı günler özel eğitime gitse bile deli okulu oluyor hemen." (Ö30)

Aile içerisinde kendisine veya başka bir aile üyesine zorbalık uygulanan çocukların, akranlarına zorbalık uygulama eğilimleri olabileceğini dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden bir örneğe aşağıda yer verilmiştir.

"En baş sebebi öğrencinin ailede gördüğü sıkıntılar. Ailede dövmevi görüyorsa okulda da bunu yansıtıyor." (Ö26)

Öğretmenler, zorbalık uygulayan öğrencilerin aileleri tarafından bireysel farklılıklar hakkında bilgilendirilmemelerini akran zorbalığının bir diğer sebebi olarak görmektedir. Öğretmenlerin bu görüşü ile ilgili alıntı aşağıda sunulmuştur.

"Aileye bağılıyorum. Aile bazı insanların fiziksel ve zihinsel sıkıntılar yaşayacağını normal çocuklara anlatmamış." (Ö2)

Görüşülen öğretmenlerden dokuzu ise akran zorbalığının sebebi olarak; zorbalık uygulayan öğrencinin kendisini, karşısındaki öğrenciden üstün ve güçlü gördüğünü ve bundan dolayı zorbalık uyguladığını dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ifadeleri ile ilgili örneğe yer verilmiştir.

"O çocuğa biraz zayıf olduğu için, farklı olduğu için, kendini savunamayacağı için yapıyorlar." (Ö29)

Görüşülen öğretmenlerden dördü kaynaştırma öğrencisinin gelişimsel geriliğinden dolayı bazı davranışlar sergilediğini ve bu davranışların sonucunda akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu görüşü dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

"Algı yetersizliği var kaynaştırma öğrencisinde bazı şeyleri algılayamıyor. Sınırlarını tam algılayamıyor. Konuştuklarının genel kabul görmediğini bilmiyor. El hareketi yapıyor çocuklara." (Ö5)

"Zihinsel-fiziksel gelişim geriliği olması." (Ö6)

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, yetersizliği olan çocuğun bireysel farklılıklarını algılayamamaları akran zorbalığının bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren iki öğretmenin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"...savunmasız biriyle alay ediyorlar diye suçlamıyorum çocukları karşılarında farklı biri olduğunu ve ona anlayış göstermeleri gerektiğini bilmiyorlar yaşayarak onu öğrenmiş oluyorlar sınıfın içinde işte." (Ö9)

"Çocukların farkında olmayışı...farklı olduğunun farkında olmamaları." (Ö7)

2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Gözlemleri

Öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığı ile ilgili gözlemlerini belirlemek amacıyla; uygulanan akran zorbalığının türleri, uygulanan akran zorbalığının sıklığı ve süresi, gözlemlendiği ortamlar, gözlemlendiği zamanlar, akran zorbalığını uygulayan kişi, akran zorbalığı uygulanırken diğer çocukların tutum ve davranışları, zihin yetersizliği olan öğrencinin zorbalık hakkında öğretmeni ile paylaşımları, akran zorbalığının kasıtlı olup olmaması, öğrencinin kendisine uygulanan zorbalıktan olumsuz etkilenme durumu ile ilgili görüşleri alınmış ve verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

2.1. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türlerine ilişkin bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan akran zorbalığı türleri	Frekans
Sözel zorbalık	14
Sosyal zorbalık	11
Fiziksel zorbalık	10

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akranları tarafından uygulanan zorbalık türlerine ilişkin, 14 öğretmen öğrenciye sözel zorbalık uyguladığını, 11 öğretmen sosyal zorbalık uyguladığını ve 10 öğretmen de fiziksel zorbalık uyguladığını ifade etmişlerdir.

2.1.1. Öğrenciye Uygulanan Sözel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenciye uygulanan sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan sözel zorbalıklar	Frekans
Dalga geçme/ Alay etme	9
Sözel olarak sataşma	5
İsim takma	5

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akranları tarafından sözel zorbalık uyguladığını ifade eden öğretmenlerin dokuzu öğrencilerinin sözel zorbalık çeşitlerinden “dalga geçme/ alay etme”, beşi “sözel olarak sataşma”, beşi de “isim takma” davranışlarına maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, yetersizliği olan öğrenciye sözel zorbalık çeşitlerinden dalga geçme/alay etme davranışlarını sergilediklerini dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Ders esnasında, ders esnasında oluyor genelde konu anlatırken mesela soru sorduğumda ben kalkacağım ben kalkacağım o kalkmadığı zaman onunla alay ediyorlar.” (Ö16)

“Dördüncü sınıflar onu sıkıştırıp alay etmeye dalga geçmeye çalıştılar. Onu bir dairenin içine alıp etrafında bir şeyler yaptıklarını gördüm.” (Ö29)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan öğrenciye; “*geri zekâlı*” (Ö25), “*deli*” (Ö21; Ö30), “*özürlü*” (Ö16) ve “*aptal*” (Ö9; Ö16) şeklinde isimler taktıklarını belirtmişlerdir.



Görsel 2. Öğrenciye uygulanan sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

2.1.2. Öğrenciye Uygulanan Sosyal Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan sosyal zorbalıklar	Frekans
Oyuna almama/ almak istememe	7
Dışlama	2
Küçük görme	1
İftira atma	1

Tablo 5’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerinden en sık “oyuna almama/ almak istememe” yi (n=7) dile getirdikleri görülmektedir. Aşağıda oyuna almama/ almak istememe ile ilgili öğretmen ifadelerinden örnekler yer verilmiştir.

“Oyun oynarken öğretmenim bizim grubumuzda olmasın diyorlar ama her zaman olmuyor. Çarpma- bölme ile oyunlar oynuyoruz derslerde, çocuklar grup oluyorlar almak istemiyorlar gruba.” (Ö32)

“Çocukları serbest bıraktığımda kenarda gördüğümde soruyorum, beni oyuna almıyorlar diyor.” (Ö3)

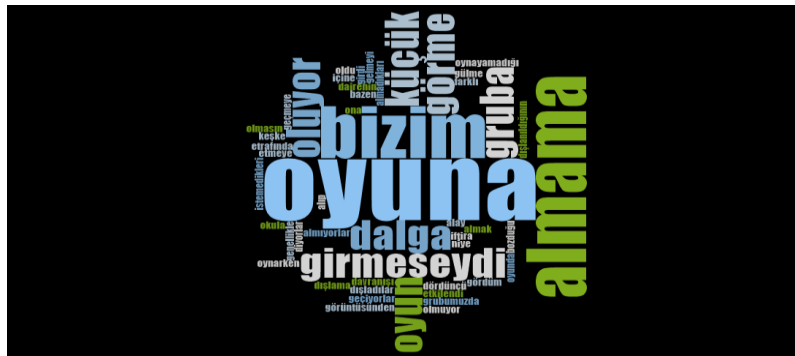
Öğretmenlerden ikisi zihin yetersizliği olan öğrencinin akranları tarafından dışlandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden birinin ifadesinden alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Dışlama bir müddet oldu.” (Ö29)

Öğretmenlerden biri zihin yetersizliği olan öğrencinin akranları tarafından küçük görüldüğünü dile getirmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden biri sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından suçlandığını ve öğrencilerin ona iftira attıklarını ifade etmiştir. Öğretmenin bu görüşü ile ilgili doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“...yapmadığı bir şeyden bazen yaptığı bir şeyden dolayı onu suçlayabiliyorlar. Özellikle bir defa şey demişler, öğretmenim silgilerinden bir tanesini Merve’nin çantasına atalım sonra da onda işte arayalım ya da öğretmenim işte bulduk deriz senaryo kuruyorlar ki öğretmen onun farkına varsın bak bu tuhaf bir çocuk davranışları kötü bize kötü davranıyor ama onun üzerine iftira da atmaya çalışıyorlar. Bu şekilde suçlayalım çünkü öğretmen Merve’yi bir taraftan tutuyor gibi gözüküyor çünkü özel bir durumu var farkındalar, başka türlü öğretmeni inandıramayız Merve’nin kötü olduğuna diye bu şekilde de yaptıkları oluyor.” (Ö30)



Görsel 3. Öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

2.1.3. Öğrenciye Uygulanan Fiziksel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan fiziksel zorbalık çeşitlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin görüşleri alınmış ve verdikleri yanıtların analizi sonucunda fiziksel zorbalık çeşitlerine ilişkin bulgular Tablo 6’ da sunulmuştur.

Akran zorbalığının sıklığını ve süresini belirlemek amacıyla öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve öğretmenlerin uygulanan her bir zorbalık türünün sıklığına ilişkin; fiziksel zorbalığının her ders/teneffüs (n=2), her gün (n=2) ve haftada 2-3 kez (n=1); sözel zorbalığın haftada 2-3 kez (n=3), haftada 1 kez (n=2) ve çok seyrek (n=1) ve sosyal zorbalığın her gün (n=1) ve haftada 2-3 kez (n=1) uygulandığına dair görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan fiziksel, sözel ve sosyal zorbalık türlerinin sıklığına ilişkin bulgulardan örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Fiziksel zorbalık: “*Vurma, itme, merdivenden itme, çelme takma...Şikayetlerine göre her gün oluyor.*” (Ö6)

Sözel Zorbalık: “*Dalga geçme. Deli diyorlar...Eskiden günde 4-5 defaydı. Şimdi haftada 1-2 ye düştü.*” (Ö21)

Sosyal Zorbalık: “*...derste cevap veremediğinde ya da yanlış söylediğinde gülüşüyorlar. O şekilde rencide ediyorlar...Haftada 2-3 kez*” (Ö8)

2.3. Akran Zorbalığının Gözlendiği Ortamlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği ortamlara ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği ortamlara ilişkin görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği ortamlar	Frekans
Okul bahçesi	11
Sınıf	10
Tuvalet	1

Görüşülen öğretmenlerden 11’i, “*İsim takılması okul bahçesinde olmuş.*” (Ö2) ifadesinde olduğu gibi akran zorbalığının **bahçede** gerçekleştiğini, 10’u “*...teneffüslerde sınıfın içinde*” (Ö29) ifadesindeki **sınıfta** uygulandığı dile getirmiş, öğretmenlerden biri (Ö23) özellikle kız öğrencilerin **tuvalette** akran zorbalığı uyguladıklarını “*Teneffüs ile öğretmenin derse girdiği süreç içerisinde kızlar en çok tuvalette kavga ediyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir.



Görsel 5. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği ortamlara ilişkin görüşleri

2.4. Akran Zorbalığının Gözlendiği Zamanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği zamanlara ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği zamanlara ilişkin görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği zamanlar	Frekans
Teneffüs	13
Ders	8

“*Teneffüslerde oldu bunlar hep derste hiç olmadı.*” (Ö9) ve “*Teneffüslerde, öğretmen kontrolünün olmadığı zamanlarda.*” (Ö29) ifadelerinde olduğu gibi öğretmenlerden 13’ü akran zorbalığının teneffüste uygulandığını; “*Ders saatinde de çok oldu, teneffüs teneffüste herkes bahçeye çıktığı için çok olmuyor.*” (Ö10) ve “*Derste gözlemedim. Teneffüste bahçede herkes, başka yerlerde orda gözlemedim.*” (Ö8) ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenlerden sekizi zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığının ders saatinde meydana geldiğini dile getirmişlerdir.

Tablo 11. Akran zorbalığı uygulanırken sınıftaki diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Diğer çocukların tutum ve davranışları	Frekans
Diğer çocukların onu koruması/savunması	11
Diğer çocukların tepkisiz kalması	4
Diğer çocukların da ona zorbalık uygulaması	4

Sınıftaki zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulandığını ifade eden öğretmenlerden 11’i özel gereksinimli öğrenciye zorbalık uygulanırken sınıftaki diğer çocukların onu koruduğunu/savunduğu, dördü zorbalık sırasında diğer çocukların tepkisiz kaldığını ve dördü de zihin yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulandığını gören diğer çocukların da zorbalık eylemine katıldığını ifade etmişlerdir.

“Öğrencime akran zorbalığı uygulanırken diğer çocuklar onu koruyorlar/savunuyorlar” şeklinde görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Diğer arkadaşları uyarır sözlü olarak. Öyle söylenir mi, niye öyle söylüyorsun diye.” (Ö23)

“Bir başka sınıftan tepki geldiğinde arkadaşları savunmaya geçerler.” (Ö28)

Öğretmenlerden dördü “Diğer çocuklar kendilerine eş bulduğu için mutlu oluyor oyunda, onlar etkilenmiyorlar. Savunma da olmuyor.” (Ö25) ifadesinde olduğu gibi zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulanırken diğer çocukların tepkisiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden dördü sınıftaki kaynaştırma öğrencisine akran zorbalığı uygulanırken, diğer çocukların da kaynaştırma öğrencisine zorbalık uygulamak için o kişiye/gruba destek verdiğini ve zorbalık uyguladığını belirtmişlerdir. Aşağıda diğer çocukların da zorbalık davranışına katıldıklarını belirten öğretmenlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Diğer çocuklar da arkasından geliyor yani alay etmeye... Fazla bir koruma olmuyor onlar da üstüne şiddetlendiriyorlar yani olayı” (Ö16)

“Bazıları aslında farkındayım yapanları destekliyorlar. Aslında gördükleri bildikleri bir şey yok evet evet öğretmenim öyle yaptı diye sonra hayır ben kameralardan izledim hiç öyle bir şey yok deyince dönmeye başlıyorlar.” (Ö30)

2.7. Öğrencinin Arkadaşları Tarafından Kendisine Uygulanan Zorbalık İle İlgili Paylaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihin yetersizliği olan öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencinin akran zorbalığı ile ilgili paylaşımları	Frekans
Öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenciyi/öğrencileri şikâyet etmesi	12
Öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenci/öğrenciler ile ilgili herhangi bir şey paylaşmaması	4

Akran zorbalığına maruz kalan zihin yetersizliği olan öğrencinin paylaşımları ile ilgili, öğretmenlerden 12’si öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenciyi/öğrencileri şikâyet ettiğini dile getirmiş, öğretmenlerden dördü öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenciye/öğrencilere ilişkin kendisi ile herhangi bir şey paylaşmadığını belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencinin kendisine akran zorbalığı uygulayan öğrenciyi/öğrencileri şikâyet ettiğini belirten öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

“Şikâyet ediyor. Bana vurdu, bana tükürdü, bana çelme taktı diye. Cezalandırmamı umuyor.” (Ö6)

“Alay ediyorlar diyor dalga geçiyorlar aşağılıyorlar beni diye söylüyor.” (Ö16)

Zihin yetersizliği olan öğrencinin kendisine uygulanan zorbalığa ilişkin öğretmeni ile herhangi bir paylaşımında bulunmadığı “O bana hiçbir şey söylemedi ifade edemedi” (Ö9) ifadesinde olduğu gibi dört öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

2.8. Öğrenciye Yapılan Zarar Verici Davranışların Kasıtlı Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihin yetersizliği olan öğrenciye yapılan zarar verici davranışların kasıtlı olup olmaması ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 13’ de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrenciye yapılan zarar verici davranışların kasıtlı olup olmamasına ilişkin öğretmen görüşleri

Zarar verici davranışların kasıtlı olup olmaması	Frekans
Kasıtlı değil	11
Kasıtlı	4

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 11’i zarar verici davranışların kasıtlı olmadığını belirtirken; öğretmenlerden dördü bu davranışların kasıtlı bir şekilde zarar verme amacıyla yapıldığını dile getirmişlerdir.

Normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığının kasıtlı olup olmamasına dair, 11 öğretmen öğrencilerin zarar verme davranışlarının kasıtlı olmadığını belirtmişlerdir.

“Kasıtlı değil. Arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde çocuksu davranışlar. Arkadaşça onun nasıl etkileneneğini düşünmeden yapılan davranışlar.” (Ö6)

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan zarar verici davranışların kasıtlı olduğunu belirten öğretmenlerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Kasıtlı yapıyor... Ya öğretmen genelde biraz onla fazla ilgilendiği için kaskanıyorlar. Niye öğretmen onunla ilgileniyor da bizimle ilgilenmiyor diye, ya şimdi ben kaynaştırma öğrencilerine daha fazla ilgi gösteriyorum. Sınıfta ders anlatırken işte yanına gidiyorum geliyorum yardım ediyorum, otomatikman genelde bu kızlarda çok fazla, niye öğretmen onunla ilgileniyor da bizimle ilgilenmiyor diye ona sataşıyorlar.” (Ö16)

“Kasıtlı mı, yapan çocuklar tarafından mı? Tabii bilerek yapıyorlar.” (Ö30)

2.9. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Öğrenciyi Olumsuz Etkileme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 14’ de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrenciye uygulanan akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumu	Frekans
Öğrencinin olumsuz şekilde etkilenmemesi	11
Öğrencinin olumsuz şekilde etkilenmesi	4

Tablo 14’e göre, 11 öğretmen öğrencisinin uygulanan akran zorbalığından olumsuz şekilde etkilenmediğini, öğrencilerin kendilerine uygulanan zorbalığın farkında olmadıklarını veya bir süre sonra bu davranışı unuttuklarını belirtmişlerdir. Zihin yetersizliği olan öğrencinin olumsuz şekilde etkilenmediği görüşünde olan öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Hiç öyle bir şeyin farkında bile değil, evet kendine zorbalık yapıldığının farkında bile değil, evet yani dışlanıldığının farkında bile değil, o aynı şekilde devam ediyor.” (Ö10)

“Etkilenmiyordu sonra unuttuyordu öbür teneffüse bir şey kalmıyordu.” (Ö9)

Dört öğretmen ise öğrencilerinin akran zorbalığından olumsuz şekilde etkilendiğini, öğrencilerin okula gelmek istemediklerini ve üzülüp ağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

“Alay ediyorlar diyor dalga geçiyorlar aşağılıyorlar beni diye söylüyor... Gelmek istememelerinin sebeplerinden birisi de bu zaten okula gelmek istememesinin sebebi... Davamsızlıklarının sebeplerinden biri de bu.” (Ö16)

“Okula gelmeyi seviyor ama bir süre etkilendi. Dördüncü sınıflar onu sıkıştırıp alay etmeye dalga geçmeye çalıştılar. Onu bir dairenin içine alıp etrafında bir şeyler yaptıklarını gördüm. Hemen müdahale ettik diğer öğretmen arkadaşlarla. Çocuklarla konuştuk uyardık. Sonrasında o çocuklar gelip ondan özür dilediler. Bu olay olunca bir süre sınıftan dışarı çıkmak istemedi.” (Ö29)

3. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çözümleri

Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik çözümlerini belirlemek amacıyla görüşleri alınmış ve verdikleri yanıtların analizi sonucunda akran zorbalığına ilişkin çözümleri ile ilgili bulgulara Tablo 15’de yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri

Öğretmenlerin Çözümleri	Frekans
Bilgilendirme	14
Uyarma	11
Empati kurdurma	11
Veli ile görüşme	5
Yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkarma	4
Diğer öğrencilere örnek/model olma	4
Cezalandırma	3
Herhangi bir şey yapmama	1

Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik çözümleri ile ilgili; normal gelişim gösteren öğrencileri yetersizliği olan öğrenci hakkında bilgilendirme (n=14), yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri uyarma (n=11) ve yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilere empati kurdurma (n=11) ifadelerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin beşi yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilerin velileri ile görüştüğünü, dördü yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkardığını, dördü yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu şekilde davranarak diğer çocuklara örnek/model olmaya çalıştığını, üçü yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri cezalandırdığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden sadece biri (Ö7) akran zorbalığını önlemek için *“Herhangi bir şey yapmadım”* ifadesini kullanmıştır.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığına çözüm olarak, normal gelişim gösteren öğrencileri yetersizliği olan öğrenci ile ilgili bilgilendirdiğini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Onunla ilgili sorular sordular. Çocuklara o gelmeden açıklama yaptım... Geldiğinde onu sınıfa almayıp çocukları o an bilgilendirdim. Onlar kadar normal davranış gösteremeyeceğini ve görüntüsünün farklı olduğunu söyledim.” (Ö18)

“Öğrencinin olmadığı zamanda, öğrencinin durumunu çocukların anlayabileceği seviyede anlatarak yardımcı olabileceğimizi söylüyorum... Açıklayıcı bilgi verdiğinizde çocuk bunu kabullenir. Öğretmenin bilgi vermesi önemli.” (Ö28)

Yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri uyardığını dile getiren öğretmen görüşlerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Dördüncü sınıflar onu sıkıştırıp alay etmeye dalga geçmeye çalıştılar. Onu bir dairenin içine alıp etrafında bir şeyler yaptıklarını gördüm. Hemen müdahale ettik diğer öğretmen arkadaşlarla. Çocuklarla konuştuk uyardık.” (Ö29)

Yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilere empati kurdurduğunu belirten öğretmenlerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Gülüşmelere çok nadir derslerde şahit oldum. Sende yanlış cevap verebilirsin, kendini onun yerine koy şeklinde konuştum.” (Ö8)

“Empati kurmalarını sağladım. Her davranışta bunu söyledim, sana yapılırsa hoşuna gider mi?” (Ö26)

Yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilerin velileri ile görüştüğünü dile getiren öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Çok ileri bir safhadaysa veli ile görüşebiliyoruz bunun sebebini” (Ö17)

“Bunu yapan çocukları birebir çağırıyorum ailelerini” (Ö19)

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığına çözüm olarak, yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkardığını dile getiren öğretmenlerin görüşlerinden alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Onun kuvvetli yönlerini ortaya çıkararak önledim.” (Ö4)

Yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu tutum sergileyerek diğer öğrencilere örnek/model olduğunu belirten öğretmenlerden doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

“Önce kendim saygı ve sevgi gösterdim, örnek oldum. Onun değerli bir birey olduğunu hissettirdim.” (Ö4)

“Akran zorbalığının olmaması sebebi benim tutumum bence biraz. Ben çalışmalar sırasında onu hiç sınıfın dışında bırakmadım. Tüm çalışmalara onu da kattım. Özellikle 1. sınıfta hep yanında durdum. Arkadaşları da beni örnek alarak onunla ilgilendiler.” (Ö1)

Zihin yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri cezalandırdığını dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bireysel konuşmalar işe yaramazsa sert cezalar verdiğim de oldu.” (Ö9)

“Derste onu fazla derse kaldırmama, ondan sonra ödevlerde onla gidip ilgilenmeme böyle cezalar veriyorum.” (Ö16)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmadan elde edilen bulgular ulaşılabilen alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili çağrışımlarının; şiddet uygulamak, itmek, vurmak, aşağılamak, baskı yapmak, zorla bir şey yaptırmak ve alay etmek kavramlarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmenler akran zorbalığını en sık “şiddet uygulamak” kavramı ile bağdaştırmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin akran zorbalığını fiziksel zorbalık ile daha çok bağdaştırdıkları (itmek ve vurmak), sözel zorbalık çeşitlerinden sadece alay etmeyi dile getirdikleri ve diğer sözel zorbalık türlerine yer vermedikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda akran zorbalığı türlerinden en çok sözel zorbalığın gerçekleştiği (Bear, Mantz, Glutting, Yang ve Boyer, 2015; Norwich ve Kelly, 2004; Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker ve Blacher, 2014); fakat akran zorbalığının öğretmenlerde fiziksel hasar bırakan ve gözlenebilen davranışları çağrıştırdığı görülmektedir. Alan yazında özel gereksinimli bireylere uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerinden biri; yetersizliği olan çocuğun dışlanması (Llewellyn, 2000) olmasına rağmen, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çağrışımlarında “dışlanma” ifadesini kullanmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin 15’i akran zorbalığının sebebi olarak, zorbalık uygulayan çocuğun ailevi özelliklerini göstermiştir. Ailesinde zorbalık olan çocukların okulda akranlarına zorbalık uygulama olasılıkları olduğunu, çocuğun ailesinde şahit olduğu veya bizzat yaşadığı (dövme gibi) olayları/sıkıntıları okula yansıttığını dile getiren öğretmenlerin ifadeleri Banks (1997), Bowes ve diğerleri (2009) ve Aküzüm ve Oral’ın (2015) ifadeleri ile benzerdir. Banks (1997) ilginin ve sıcaklığın az olduğu, problemleri çözmek için fiziksel şiddete başvuru ve fiziksel cezaların verildiği bir aile ortamına sahip çocukların zorbalık sergilediğini belirtmiştir. Bowes ve diğerleri (2009) ile Aküzüm ve Oral (2015) da aileden şiddet görmenin ve aile içi şiddete tanık olmanın zorbalıkla ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü akran zorbalığının sebebi olarak özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel geriliğinin olmasını ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçları, kaynaştırma uygulaması kapsamında genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri yetersizliklerinin olmasının (Blake ve diğ., 2012; Christensen, Fraynt, Neece ve Baker, 2012; Rose ve Monda-Amaya, 2011; Son, 2011; Son ve diğ., 2014), zihinsel ve bilişsel olarak yaşlıları ile aynı seviyede olmamalarının (geri olmaları) (Carter ve Spencer, 2006) ve problem davranışlar sergilemelerinin (Rose, Espelage ve Monda-Amaya, 2009; Rose, Monda-Amaya ve Espelege, 2011) özel gereksinimli çocukların akranları tarafından zorbalığa maruz kalmasında olası sebepler arasında olabileceğini ifade eden alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda zihin yetersizliği olan öğrenciye en sık uygulanan zorbalık türleri sırasıyla sözel zorbalık, sosyal zorbalık ve fiziksel zorbalık olarak bulunmuş olup, bu bulgu Bear ve diğ. (2015) ile Hartley, Bauman, Nixon ve Davis’in (2015) çalışmaları ile paralellikle göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun aksine; Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2015) ile Dickinson (2006) çalışmalarında özel gereksinimli bireylere uygulanan zorbalık türlerini araştırmışlar ve en sık gözlenen zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğunu belirtmişler; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008) kaynaştırma öğrencilerine uygulanan akran zorbalığı ile ilgili yürüttükleri çalışmada, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından

fiziksel zorbalığa maruz kalma oranının %68.8, sözel zorbalığa maruz kalma oranının ise %25 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son (2011) ise yürüttüğü araştırmada, gözlemlenen zorbalık türlerini en çok gözlemlenenden en az gözlemlenene doğru sosyal zorbalık, sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık olarak sıralamıştır.

Sözel zorbalık türleri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin en çok dalga geçme/alay etmeyi, ardından sözel olarak sataşma ve isim takmayı gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Pivik ve diğerleri (2002) kaynaştırma öğrencileri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencilerin en çok rahatsız oldukları sözel zorbalık türlerinin isim takılması, işaret edilerek gösterilme, şaşkın bir ifadeyle kendisine bakılması, alay edilmesi, aptal şeklinde etiketlenmek ve diğer öğrenciler tarafından tehdit edilmek olduğunu belirtmişlerdir. Langevin, Bortnick, Hammer ve Wiebe (1998) ile Norwich ve Kelly (2004) yaptıkları çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerin sözel zorbalık türlerinden en çok isim takmaya maruz kaldığını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencisine uygulanan sosyal zorbalık türlerine bakıldığında en çok oyuna almama veya almak istememe ve dışlanmanın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları zihin yetersizliği olan öğrencinin oyunlara alınmak istenmediği halde alındığını, bazı öğretmenler ise oyuna hiç alınmadığını dile getirmiş ve bu öğretmenlerin görüşleri oyuna almama/almak istememe alt temasında ele alınmıştır. Dışlama olarak alınan alt tema öğrencinin sosyal izolasyonu ve herhangi bir sosyal gruba alınmaması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Çulhaoğlu- İmraç (2009) çalışmasında yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren akranları tarafından yeterli bulunmadıkları oyunlara alınmadığını; Andreou ve diğerleri (2015), Pivik ve diğerleri (2002); Swearer, Wang, Maag, Siebecker ve Frerichs (2012) ve Şahbaz (2004) sosyal olarak izole edildiğini ve dışlandığını; Kabasakal ve diğerleri (2008) kaynaştırma öğrencilerinin çok arkadaşlarının olmadığını ve sevilmediklerini, bir eş seçilmesi istendiğinde bir-iki çocuk dışında kimsenin ilk tercihinde kaynaştırma öğrencisini seçmediğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri zihin yetersizliği olan öğrencilerine akranları tarafından uygulanan fiziksel zorbalık hakkında en çok vurma ve itme davranışını gözlediklerini ifade etmişlerdir. Langevin ve diğerleri (1998) özel gereksinimli çocuklarla yürüttükleri çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve çocukların akranları tarafından sıklıkla itme davranışına maruz kaldığını belirtmişlerdir.

Akran zorbalığının en çok gözlemlendiği ortamlarla ilgili olarak sınıf öğretmenleri, zorbalığın sırasıyla okul bahçesinde, sınıfta ve tuvalette gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu sonuca paralel olarak Andreou ve diğerleri (2015) ile Langevin ve diğerleri (1998) çalışmalarında zorbalığın en çok gözlemlendiği yerleri oyun alanı (bahçe), sınıf ve koridor olarak ifade etmişlerdir. Dickinson (2006) yetersizliği olan çocukların en çok oyun alanında (bahçe) zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Çınkır ve Kepenekci, (2003) de akran zorbalığının gerçekleştiği ortamları sırasıyla; okul bahçesi, sınıf, koridor, okul dışı ve tuvalet olarak sıralamıştır.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulandığında diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmenlerden 11'i akran zorbalığı uygulandığını gören çocukların özel gereksinimli öğrenciyi koruduğunu dile getirmiştir. Bourke ve Burgman (2010) da benzer şekilde; yetersizliği olan çocuğun zorbalıktan korunmasında arkadaşların (diğer çocukların) önemli bir rol oynadığını ve diğer çocukların zorbalık uygulayanlara karşı özel gereksinimli çocuğu koruduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden 12'si kaynaştırma öğrencisinin zorbalık uygulayan öğrencileri öğretmene şikâyet ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Andreou ve diğerlerinin (2015) çalışmasında öğrencilerin %19'unun kendisine uygulanan zorbalığı öğretmeni ile paylaştığı görülmektedir. Öğretmenlerden dördü ise öğrencisinin kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili herhangi bir paylaşımda bulunmadığını dile getirmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Norwich ve Kelly (2004) çalışmalarında özel gereksinimli çocukların bir kısmının bu durumu görmezden geldiğini, sessiz kaldığını ve durumu öğretmene söylemediğini ifade etmişlerdir. Green'in (2014) yürüttüğü nitel çalışmada, görüşme yapılan yedi öğrenciden beşinin bunu kimseye bildirmediği, bunun sebebi olarak da öğrencilerden birinin arkadaşları tarafından "tuhaf" şeklinde etiketlenmek istemediğini söylediği görülmüştür. Bourke ve Burgman (2010) ise öğrencilerin zorbalığı öğretmenlerinden ziyade kendi yaşlılarıyla paylaştığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin akran zorbalığından olumsuz şekilde etkilenmediğini ifade etmiştir. Bu sonuca paralel olarak, Christensen ve diğerleri (2012) kaynaştırma öğrencileri üzerinde zorbalığın ciddi bir etkisinin olmadığını ve zorbalığın onlar üzerindeki olumsuz etkisinin bilişsel özelliklerindeki gecikmelerden dolayı azalmış olabileceğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin akran zorbalığından olumsuz etkilendiğini dile getiren öğretmenlerin Norwich ve Kelly'nin (2004) çalışmasında olduğu gibi kaynaştırma öğrencisinin devamsızlığında artış olduğunu ve okula gelmek istemediğini ifade ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Green (2014) de öğrencilerin zorbalık yapılan ortamda bulunmaktan kaçındığını dile getirmiştir.

Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli öğrencilerin zorbalığa maruz kalmasını önlemek ve akranları tarafından kabulünü sağlamak amacıyla normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmelidir (Batu, 2000; Uysal, 1995). Araştırmadaki öğretmenlerin 14'ü sınıftaki öğrencileri zihin yetersizliği olan öğrencinin özellikleri (daha yavaş öğrendiği, bazı davranış problemleri olabileceği gibi) hakkında bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bourke ve Burgman'ın (2010) yetersizliği olan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerden biri akran zorbalığını önlemek için zorbalık uygulayan çocuğun uyarılması veya disiplin cezası ile cezalandırılması gerektiğini belirtmiş, mevcut çalışmada da sınıf öğretmenlerinden 11'i zorbalık uygulayan öğrenciyi uyardıklarını ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü zihin yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, onu hiçbir etkinliğin dışında bırakmayarak öğrencilere örnek olduklarını dile getirmişlerdir. Batu ve Kırcaali- İftar (2016)'a göre, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi kabul eder bir tutum içerisinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin de o öğrenciye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Görüşülen öğretmenlerden dördü özel gereksinimli çocukların gelişimsel yetersizliklerinin olduğunu ve bu yüzden de akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtmiştir. Rose ve Monda- Amaya (2011) da benzer şekilde sosyal beceri yetersizliklerinin akran zorbalığına sebep olabileceğini ve sınıf öğretmenlerinin yetersizliği olan çocuklara uygun sosyal becerileri kazandırması ile akranları tarafından zorbalığa maruz kalmalarının azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Fakat araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin zorbalığı önlemek için kullandıkları çözüm yollarının uyarma, cezalandırma, zorba öğrencinin ebeveyni ile görüşme gibi sadece zorbalık yapan öğrenciye yönelik olduğu, yetersizliği olan öğrenci ile herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığının tanımı ve sebeplerine ilişkin algılarının, gözlemlenen zorbalık türlerinin, zorbalığın gözlemlendiği ortam ve zamanların ve zorbalığa ilişkin çözümlerin alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Öğretmenler zihin yetersizliği olan öğrenciye akranları tarafından sözel, sosyal ve fiziksel zorbalık uygulandığını gözlemlediklerini, buna çözüm olarak çeşitli çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin önleme çalışmaları ve zorbalığın görülme sıklığı birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin çözümlerinin zorbalığı önlemek için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük kısmı ailevi özellikleri zorbalığın sebebi olarak göstermiştir. Buna karşın öğretmenlerin zorbalığı önlemede kullandıkları çözümlerde veli ile görüşme az kullanılan çözümlerden biri olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrencinin zorbalıktan etkilenmediğini düşünmeleri de akran zorbalığına yeterli düzeyde müdahale edilmemesinin bir sebebi olarak görülebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin zorbalık konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi ve bu konuda okul çaplı izleme ve önleyici yaklaşımların uygulanması önerilebilir. Araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik akran zorbalığının önlenmesinde ailelere, sınıf öğretmenlerine, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklara yönelik çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- AAIDD. (2010). [FAQs on Intellectual Disability](https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.Vw5O9NSLQ1g). 13.04.2016 tarihinde <https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.Vw5O9NSLQ1g> adresinden erişildi.
- Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 1-30.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.

- Banks, R. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Digest*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf>
- Batu, E. S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1242.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210-222.
- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Britten, N. (1995). Qualitative research: Qualitative interviews in medical research. *Bmj*, 311, 251-253.
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65.
- Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: HarperCollins.
- Çınkır, Ş., & Kepenekçi, Y. K., (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Çulhaoğlu- İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Dickinson, K. L. (2006). *Children with and without disabilities: Perceptions and responses towards bullying at school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, USA.
- Green, B. (2014). *Bullying of individuals with disabilities on a college campus: A Qualitative study*. (Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, USA). Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1497970006/92831FE686484197PQ/1?accountid=17170>.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193.
- Kabasakal, H. Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 25-48.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42(2), 106-115.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler and K.H. Rubin (Eds.), *The Development and treatment of childhood aggression* (s. 411-448). Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Maiden: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2011). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99-107.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130.

- Son, E. (2011). *Peer victimization of children with disabilities: Examining prevalence and early risk and protective factors among a national sample of children receiving special education services*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New Jersey, USA.
- Son, E., Peterson, N. A., Pottick, K. J., Zippay, A., Parish, S. L., & Lohrmann, S. (2014). Peer victimization among young children with disabilities: Early risk and protective factors. *Exceptional Children, 80*(3), 368-384.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*(4), 503-520.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. A. Konrot (Ed.). *13. Ulusal özel eğitim bildirileri: özel eğitimden yansımalar içinde* (s. 82-92). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9th. ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1173-1183.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi¹

Evaluation of the 2018 Social Studies Curriculum

Cemil ÖZTÜRK², Tuğba KAFADAR³

ÖZ: Araştırmada 2018 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal bilgiler dersi öğretim programı dersin kendisine ait ayrı bir perspektif ve amaçlara sahip değildir. İçerik kısmında, değer ve beceri eğitimi programda ayrı bir ders veya konu alanı olarak değil tüm derslerle bütünlük olarak verilmektedir. Programın öğrenme öğretme sürecinde ise; harmonik, çokdisiplinli, genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, değer ve yetkinlikler temelli, bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı hedefli bir yaklaşım benimsendiği ifade edilebilir. Ancak programda hangi ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına dair açıklamalar bulunmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, değerlendirme, içerik analizi

ABSTRACT: The aim of the study is to evaluate the social studies curriculum which entered into force in 2018. In the research, the data were obtained through document analysis. The data were analyzed through the content analysis method. According to the results of the study; the social studies curriculum does not have a separate perspective and objectives. In the content section, value and skill education are provided as a separate course in the curriculum and given as integrated with all courses rather than a subject area. In the learning and teaching process of the curriculum, it can be stated that a harmonic, multidisciplinary, from general to specific, from concrete to abstract, simple to complex, holistic, student-centered, learning domain-based, value and competence-based approach aiming at gaining knowledge, skill and behavior was adopted. But in the curriculum, there are no explanations on which measurement and evaluation methods and techniques will be used.

Keywords: Social studies, curriculum, evaluation, content analysis

Cite this article as:

Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Together with globalization, there have been changes in the world in many fields such as scientific, technological, social and cultural. Societies have had to keep up with these changes and felt the need for renewal constantly on many areas according to the conditions of the period. Education, which is one of these fields. Turkey social studies curriculum was renewed in 2018. Evaluation of the social studies curriculum renewed in 2018 is important in terms of discovering the deficiencies of the program. Furthermore, it can contribute to the field in terms of making comparison with the curriculums published in recent years in other countries and observing the current situation of the curriculum. In the research, evaluation of the social studies curriculum that came into force in 2018 was targeted.

Method

The research was designed according to the case study which is one of the qualitative research designs. In the research, the social studies curriculum that came into force in 2018 was accepted as a case and evaluated. The study group of the research was determined according to the purposive sampling method. In the research, the new social studies curriculum that came into force in 2008 was handled as the study group. In the research, the data was collected through document analysis. The research data was analyzed with the content analysis method. In this phase, the data were analyzed and were coded. The obtained codes were gathered and analyzed and classified according to their common

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, cozturk@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2433-350X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, tugbakafadar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4573-9250

grounds. In this way, thematic coding was done. The obtained codes were organized under appropriate themes. The codes were tabulated by gathering under categories, definitions and interpretations were made. In order to support the obtained data, sample quotations were chosen from the documents and findings were explained with the support of the quotations.

Results and Discussion

When the Turkey social studies curriculum published in 2018 is evaluated with an integrated approach, the results are as follows: Social studies curriculum was evaluated in four dimensions in general. When the curriculum is analyzed, the objectives dimension consists of perspective, objectives and specific objectives. The social studies curriculum does not have a separate perspective belonging to the course. The perspective of the curriculum is given generally for all courses. In the perspective of the curriculum, it is aimed to develop skill and behavior based on values and competences. In the social studies curriculum, the learning domains, which are the “*individual and society, people, places and environments, global connections, production, distribution and consumption, active citizenship, science, culture and heritage, technology and society*” are included. The gains in the curriculum are included within the framework of the learning domains and proceed in parallel with each other generally on all class levels and learning domains quantitatively. Value and skill education are provided as a separate course in the curriculum and given as integrated with all courses rather than a subject area. In the curriculum, the values and skills to be gained were also listed. In the learning and teaching process of the social studies curriculum, it can be stated that a harmonic, multidisciplinary, from general to specific, from concrete to abstract, simple to complex, holistic, student-centered, learning domain-based, value and competence-based approach aiming at gaining knowledge, skill and behavior was adopted. The evaluation dimension proceeds with a diversity and flexibility understanding based on the principle that every individual is different from each other. In the curriculum, a multi-focused and process-oriented evaluation approach was adopted.

As a result of the evaluation of the social studies curriculum coming into force in 2018; the most general objectives of the curriculum are expressed with the perspective. When the vision of the social studies curriculum which came into force in 2005 is analyzed, developing knowledge, skill, value and behavior is targeted. When the social studies curriculums of different countries are analyzed, it is observed that developing knowledge, skill, value and behavior is targeted in NCSS (1994) and USA (New York) (2016) curriculums. These results contain similar objectives with the social studies curriculum published in Turkey in 2018. The objectives are more detailed in the previous Turkey social studies curriculum and the specific objectives of the curriculum are almost the same with the general objectives of the 2005 social studies curriculum. In the social studies curriculum published in 2018, *active citizenship* learning domain is included differently from the previous curriculum. Value and skill education are provided as a separate course in the curriculum and given as integrated with all courses rather than a subject area. The *Partnership for 21st Century Learning (P21)*, founded in the USA in 2002, puts forward that students need to gain the skills which are building blocks for the 21st century citizenship education. These skills are as follows: “1) *communication*, 2) *critical thinking and problem solving*, 3) *creativity and innovation* 4) *collaboration skills*” (P21, 2016). When the Turkey social studies curriculum is analyzed comparatively with the international literature, it is seen that there are more detailed skills. In the social studies curriculum published in 2018, it is stated that the curriculum is interdisciplinary. However, it can be stated that it is not interdisciplinary but it is multidisciplinary. Interdisciplinary approach was adopted in the previous curriculum. NCSS explains that social studies curriculum needs to be interdisciplinary. However, it can be stated that the curriculums of the countries like the USA (New York) and France published and revised in the recent years are also multidisciplinary. In the curriculum, the basic principles as measurement and evaluation are specified but there are no explanations on which measurement and evaluation methods and techniques will be used.

GİRİŞ

Küreselleşmeyle dünyada bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel olmak üzere birçok alanda değişimler meydana gelmiştir. Değişim yaşanan alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim alanında

toplumlar herhangi bir ülkenin ihtiyaçlarına göre zamanın şartlarına uygun olarak değişimler yaşayabilmektedir. Bireylerin toplum içinde etkin vatandaşlar olarak yer alabilmeleri için gerekli bir ders olan sosyal bilgiler eğitiminde de zaman zaman değişim ve yenilenmeler yaşanabilmektedir. Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında 2018 yılında yenilenmiştir. Bireylerin toplumsal yaşamda aktif, katılımcı olmasını gerektiren ve sivil yeterliliklerinin geliştirilmesini hedef edinen sosyal bilgiler NCSS (2010), bir konu alanı olarak ilk defa ABD’de ortaya çıkmıştır. ABD’de bireyler karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için çareyi eğitimde görmüşler ve ülkenin yaşadığı sorunlara çözüm bulmak amacıyla sosyal bilgiler doğmuştur (Evans, 2011). 1916’da *Ulusal Eğitim Birliği’nin (NEA)* ortaokullarda sosyal bilgiler raporunu yayınlamasıyla (Evans, 2004) yaygınlık kazanmıştır.

Sosyal bilgiler *Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’ne* göre, sosyal ve beşeri bilimlerin vatandaşlık özelliklerini kazandırmak amaçlı bütünsel çalışmasıdır (NCSS, 2010). Ayrıca sosyal bilgiler, günümüzde karar verebilen, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amaç edinen öğretim programıdır (Öztürk, 2009). Sosyal bilgiler, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak gelişmesi sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu boyutlarda sosyal bilgilerin amaçlarının temelini oluşturmaktadır (Doğanay, 2009). ABD, Avustralya ve Kanada gibi birçok ülkenin sosyal bilgiler dersi öğretim programının iki genel amacı bulunmaktadır. Bunlar, dünyayı anlama ve vatandaşlık sorumluluğu olarak toplumsal yaşama katılımdır. Bu iki genel amaç birbirine bağlıdır. Çünkü dünyayı anlamayan bir kişi etkin vatandaş olarak topluma katkıda bulunamaz (Barr, 1997). Sosyal bilgiler, değişen toplumların ürünüdür. Güçlü bir sosyal bilgiler öğretiminin amacı öğrencilerin bilgi, beceri ve katılımcı vatandaş özelliklerini kazandırmaktır. Okullar katkıda bulunan vatandaşlar yetiştirerek topluma yardımcı olmak, öğrencilerin kendi potansiyellerine ulaşmalarını sağlayarak mutlu yaşam sürmelerine katkıda bulunmak amacındadır. Sosyal bilgilerin konusu budur (Turner, Russell III ve Waters, 2013). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, sınıfta kişisel ve duygusal okuryazarlığın sosyal gelişimine etkide büyük rol oynamaktadır (Mindes, 2014).

Sosyal bilgilerin birçok ülkede (Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Türkiye, Yeni Zelanda gibi) eğitimi verilmektedir. Bu dersin eğitim ve öğretimi sürecinde öğretim programı kullanılabilir. Öğretim programları Erden’e (2015) göre, her ders için ayrı olarak hazırlanarak, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene rehber görevi yapmaktadır. Öğretim programları genellikle “hedef, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirilmeden” oluşur. 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi programın eksikliklerini görme açısından önemli görülebilir. Ayrıca diğer ülkelerde son yıllarda yayınlanan öğretim programları ile karşılaştırma ve programların mevcut durumunu görme imkânı vermesi açısından alana katkı sağlayabilir.

İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar; sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Doğanay, 2008; Ersoy, 2009; Arslan ve Demirel, 2007); sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşleri (Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Ayten, 2006; Doğanay ve Sarı, 2008); sosyal bilgiler dersi programı uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Gömleksiz ve Bulut, 2006); öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler dersi programının değerlendirilmesi (Akdağ, 2009); sosyal bilgiler dersi programının uygulanma düzeyine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilme yapılması (Ersoy ve Kaya, 2009); alan uzmanlarının görüşlerine göre 2017 sosyal bilgiler dersi programının incelenmesi (Koçoğlu ve Aydın, 2017); sosyal bilgiler dersi programı ölçme değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri (Kabapınar ve Ataman, 2010; Algan, 2008); 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Çoban ve Akşit, 2018); sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler eğitimi (Keskin, 2008; Yalar, 2010); sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlere yönelik öğretmen görüşleri (Balcı ve Yelken, 2013); sosyal bilgiler dersi öğretim programının ulusal ve evrensel değerler yönünden incelenmesi (Evin ve Kafadar, 2004); farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması (Kafadar, Öztürk ve Katılmış, 2018) gibi birçok çalışma bulunmaktadır. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik bir çalışma da mevcuttur. Fakat bu çalışmada 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki sadece kazanımlar değerlendirilmiştir (Oğuz Haçat ve Demir, 2018). İncelenen literatür içinde 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programını bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle de alana önemli katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmada 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerlendirilmek hedeflenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır?

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında;

- Amaçlar nasıldır?
- İçerik nasıldır?
- Öğrenme öğretme süreçleri nasıldır?
- Değerlendirme boyutu nasıldır?

YÖNTEM

1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışmasına göre planlanmıştır. Durumlar; bireyler, gruplar, kurumlar, kültürler, programlar, bölgeler, ulus-devletler ve mahalleler olabilir (Patton, 2014). Durumlar kişinin hayatı sürecinde veya bir programdaki önemli olaylar ya da sınırlandırılmış bir sistem olarak ifade edilen bir şey de olabilir (Stake, 2000'dan akt., Patton, 2014). Araştırmada 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı bir durum olarak kabul edilmiş ve incelenerek değerlendirilmiştir.

2. Verilerin Kaynağı

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemine göre verilerin kaynağı belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi Patton'a (1987) göre zengin veriye sahip oldukları düşünülen durumların detaylı bir şekilde araştırılmasına imkan vermektedir (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada 2018 yılında uygulanmaya başlanan yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı verilerin kaynağını oluşturmuştur. 2018'de uygulamaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programının verilerin kaynağı olarak belirlenmesinin nedeni programın tüm boyutlarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilerek, son yayınlanmış olan bu programın eksikliklerini görme imkânı vermesi açısından bu program verilerin kaynağı olarak belirlenerek incelenmiştir.

3.Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. Nitel bir araştırmada doğrudan görüşme veya gözlemin olanaklı olmadığı durumlarda doküman incelemesi başka veri toplama teknikleri olmadan tek başına kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada Türkiye 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı doküman olarak kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde takip edilen aşamalar şu şekildedir:

Dokümanlara ulaşma: Bu aşamada sosyal bilgiler dersi öğretim programına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersi programı MEB resmi web sitesinden erişilmiştir.

Orijinalliği kontrol etme: Öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesi sayfasında yer almasından dolayı dokümanların orijinalliği bu şekilde test edilmiştir.

Dokümanları anlama: Araştırma dokümanlarının tek tek araştırma soruları ile ilişkilendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Veriden örneklem seçme: Bu çalışmada analiz yapılan metinlerde örnekleme yoluna gidilmeyip sosyal bilgiler öğretim programının tüm aşamaları tasnif edilmiştir.

Kategorilerin geliştirilmesi. Bu aşamada ilgili sorularla ilgili kategoriler geliştirilmiştir.

4.Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri analiz edilirken Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından tavsiye edilen aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Verilerin kodlanması: Bu aşamada veriler incelenmiş ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Program dört aşamada (amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) incelenmiştir. Program incelenirken kullanılan aşamalar literatür incelemesi sonucunda öğretim programlarının genel

olarak dört aşamadan (Erden, 2015) oluşması nedeniyle bu aşamalar kullanılmıştır. Amaçlar kısmında programın perspektif, amaçlar ve özel amaçlar, içerik kısmında öğrenme alanları, değerler, beceriler, öğrenme öğretme sürecinde programın yaklaşımı, değerlendirme kısmında ise ölçme değerlendirme yöntemleri incelenmiştir.

Temaların bulunması: Bu aşamada elde edilen kodlar bir araya getirilip incelenerek, ortak yönlerine göre bir araya toplanmıştır. Bu şekilde tematik kodlama gerçekleştirilmiştir.

Kodların ve temaların düzenlenmesi: Bu aşamada ise elde edilen kodlar uygun temalar altında düzenlenmiştir.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Elde edilen kodlar kategoriler altında bir araya getirilerek tablolar haline getirilmiş sonra tanımlama ve yorumlamalar yapılmıştır. Tablolarda nicel olarak ulaşılan bulguların yoğunluklarını belirlemek amacıyla tabloların altına (f5), (f6), (f7) gibi tablolar tanımlanmıştır. Ayrıca verileri desteklemek için dokümanlardan örnek alıntılar seçilmiş ve bulguları açıklarken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

5.Geçerlik ve Güvenirlik

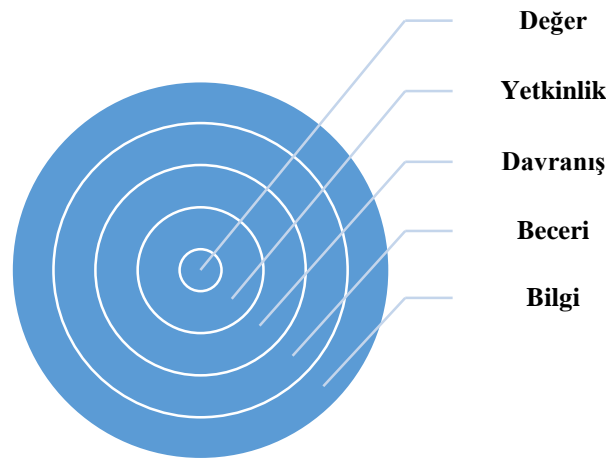
Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında yapılan işlemler şu şekildedir: Dokümanlara ulaşma aşamasında sosyal bilgiler dersi öğretim programı ülkenin eğitimle ilgili resmi web sitesinden ulaşılmıştır. Bu yolla dokümanların orijinalikleri test edilmiştir.

Araştırmanın verileri analiz edilme sürecinde ilk önce kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde kodlamaların ve sınıflamaların doğru yapıp yapılmadığına ilişkin araştırmacılar ilk önce birbirlerinden bağımsız daha sonra ise bir araya gelerek yaptıkları kodlamalar ve analizler arasındaki güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı 0,93'dür. Bu katsayı analizlerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Türkiye 2018'den itibaren uygulanmakta olan sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirildiği bu araştırmada ulaşılan bulgular şu şekildedir: Öğretim programında amaçlar; perspektif, amaçlar ve özel amaçlar olarak yer almaktadır. Öğretim programında perspektif incelendiği zaman ulaşılan bulgular Şekil 1' de gösterilmiştir.

Şekil 1. Öğretim programında perspektif



Şekil 1.'e göre öğretim programında sosyal bilgiler dersine ait ayrı bir perspektife sahip değildir. Öğretim programının perspektifi tüm dersler için genel olarak verilmiştir. Genel olarak öğretim programının perspektifi incelendiğinde; değerler ve yetkinlikler temelinde bilgi, beceri ve davranış kazandırmak hedeflenmektedir.

Öğretim programının amaçları tüm dersler için okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört düzeyde belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersleri ilkokul ve ortaokul düzeyleri ile ilgili olduğu için bu düzeyler incelenmiştir.

Tablo 1.1. Öğretim programında amaçlar

İlkokul	Ortaokul
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ahlaki bütünlük, ✓ Öz farkındalık ✓ Özgüven, ✓ Özdisiplin, ✓ Sözel, sayısal, bilimsel akıl yürütme, ✓ Sosyal beceri, ✓ Estetik duyarlılık ✓ Sağlıklı hayat yönelimli, 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Milli manevi değerlerini benimseyen, ✓ Beceri, ✓ Yetkinlik kazanmış ✓ Haklarını kullanabilen, ✓ Sorumluluklarını yerine getirebilen,

Tablo 1.1. incelendiği zaman ulaşılan bulgular şu şekildedir: İlkokul düzeyi incelendiği zaman; ilkokulu tamamlayan öğrencilerin ahlaki bütünlük, öz farkındalık, özgüven, öz disiplin, sözel, sayısal, bilimsel akıl yürütme, sosyal beceri, estetik duyarlılık ve sağlıklı hayat yönelimli bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Ortaokul düzeyi incelendiği zaman ise; ortaokulu tamamlayan öğrencilerin ise milli manevi değerlerini benimseyen, beceri ve yetkinlikleri kazanmış, haklarını kullanabilen, sorumluluklarını yerine getirebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Tablo 1.2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vatanını ve milletini seven, ✓ Demokratik, ✓ İletişim becerileri gelişmiş, ✓ Erdemli insan olmanın önemini kavramış, ✓ Atatürk ilke ve inkılâplarının önemini kavramış, ✓ Haklarını bilen ve kullanabilen ✓ Evrensel değerleri benimsemiş, ✓ Bilgi, iletişim teknolojilerini bilinçli kullanabilen, ✓ Herkesin yasalar önünde eşit olduğu bilincinde olan, ✓ Değişim ve sürekliliği algılayan, ✓ Millî ekonominin yerini kavrayan ✓ Millî, manevi değerleri benimsemiş, ✓ Millî bilince sahip, ✓ Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin farkına varan, ✓ İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, cumhuriyet kavramlarını kavrayan, 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemini bilen, ✓ İlgi, istek ve yeteneklerinin farkına varan, ✓ Sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip, ✓ Her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanan, ✓ Millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli, ✓ Mekânı algulama becerileri gelişmiş, ✓ Eleştirel düşünme becerisine sahip, ✓ Kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eden, ✓ Sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilen, ✓ Bilimsel ahlaki gözetten, ✓ Katılımın önemine inanan, ✓ Yaşamını demokratik kurallara göre düzenleyen, ✓ Laik, ✓ Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı, ✓ Doğal kaynakları korumaya çalışan, ✓ Sorumluluklarını yerine getirebilen
--	---

Tablo 1.2. incelendiği zaman sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 18 özel amaç belirtilmektedir. Bu amaçlar incelendiği zaman sosyal bilgiler öğretim programında; “vatanını ve milletini seven, demokrasi ve cumhuriyet kavramlarını kavrayan, sorumluluklarını yerine getiren, Atatürk ilke ve inkılablarının önemini kavramış, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eden, sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip, temel iletişim becerilerini kullanabilen, millî, manevi değerleri benimseyen, erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilen, millî bilince sahip, demokratik, özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin farkına varan, haklarını bilen ve kullanan, doğal kaynakları korumaya çalışan, eleştirel düşünme becerisine sahip, millî ekonominin yerini kavrayan, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemini bilen, her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanan, değişim ve sürekliliği algılayan, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu bilen, sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanan, bilimsel ahlaki gözetken, katılımın önemine inanan, insan hakları, ulusal egemenlik, yaşamını demokratik kurallara göre düzenleyen, evrensel değerleri benimseyen, , mekânı algılama becerilerini geliştirmiş, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varan” bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı içeriği öğrenme alanları, kazanımlar, değerler ve becerilerden oluşmaktadır.

Tablo 2.1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanları

Öğrenme Alanları	<i>Birey ve Toplum</i>
	<i>Kültür ve Miras</i>
	<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>
	<i>Bilim, Teknoloji ve Toplum</i>
	<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>
	<i>Etkin Vatandaşlık</i>
	<i>Küresel Bağlantılar</i>

Tablo 2.1. incelendiği zaman sosyal bilgiler öğretim programında “birey ve toplum, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, bilim, teknoloji ve toplum, kültür ve miras, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar” olmak üzere yedi öğrenme alanı yer almaktadır.

Tablo 2.2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanımlar

Öğrenme Alanları	Kazanımlar			
	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf
<i>Birey ve Toplum</i>	5	4	5	4
<i>Kültür ve Miras</i>	4	5	5	5
<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	6	5	4	4
<i>Bilim, Teknoloji ve Toplum</i>	5	5	4	4
<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	5	6	6	6
<i>Etkin Vatandaşlık</i>	4	4	6	4
<i>Küresel Bağlantılar</i>	4	4	4	4
	33	33	34	31

Tablo 2.2. incelendiği zaman sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanımlara ilişkin şu bulgular elde edilmiştir:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanımlar öğrenme alanları çerçevesinde yer almaktadır. Programda 4. sınıf; birey ve toplum öğrenme alanında (f5), “kültür ve miras” (f4), “insanlar, yerler ve çevreler” (f6), “bilim, teknoloji ve toplum” (f5), “üretim, dağıtım ve tüketim” (f5), “etkin vatandaşlık” (f4), “küresel bağlantılar” (f4) olmak üzere toplam (f33) kazanım yer almaktadır.

5. sınıf; “birey ve toplum” öğrenme alanında (f4), “kültür ve miras” (f5), “insanlar, yerler ve çevreler” (f5), “bilim, teknoloji ve toplum” (f5), “üretim, dağıtım ve tüketim” (f6), “etkin vatandaşlık” (f4), “küresel bağlantılar” (f4) olmak üzere toplam (f33) kazanım yer almaktadır.

6. sınıf birey ve toplum öğrenme alanında (f5), “kültür ve miras” (f5), “insanlar, yerler ve çevreler” (f4), “bilim, teknoloji ve toplum” (f4), “üretim, dağıtım ve tüketim” (f6), “etkin vatandaşlık” (f6), “küresel bağlantılar” (f4) olmak üzere toplam (f34) kazanım yer almaktadır.

7. sınıf birey ve toplum öğrenme alanında (f4), “kültür ve miras” (f5), “insanlar, yerler ve çevreler” (f4), “bilim, teknoloji ve toplum” (f4), “üretim, dağıtım ve tüketim” (f6), “etkin vatandaşlık” (f4), “küresel bağlantılar” (f4) olmak üzere toplam (f31) kazanım yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersi programında değerler eğitimi ayrı öğretim programı, konu alanı, ünite olarak değil eğitim sürecinin en önemli amacı olarak tüm süreçte yer aldığı ifade edilmektedir. Değerler perspektif bölümünde “kök değerler” olarak sıralanmaktadır.

Tablo 2.3.1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının perspektifinde “kök değerler”

Kök Değerler	✓ Adalet	✓ Dürüstlük
	✓ Sevgi	✓ Saygı
	✓ Sorumluluk	✓ Sabır
	✓ Yardımseverlik	✓ Dostluk
	✓ Özdenetim	✓ Vatanserverlik

Tablo 2.3.1 incelendiği zaman kök değerler “adalet, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, özdenetim, dürüstlük, saygı, sabır, dostluk, vatanserverlik” olarak ifade edilmektedir. Kök değerler Schwartz ve ark. (2012) tarafından geliştirilen değerler sınıflamasına göre incelendiği zaman adalet (evrenselcilik-ilgi), sevgi, sorumluluk (iyilikseverlik-sevgi), dürüstlük, dostluk, yardımseverlik (iyilikseverlik-güvenirlilik), özdenetim, sabır (uyuma-kişilerarası), saygı (evrenselcilik-hoşgörü), vatanserverlik ise (güvenlik-toplumsal) değer tiplerinde yer almaktadır.

Tablo 2.3.2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler

✓ Adalet	✓ Eşitlik
✓ Dürüstlük	✓ Saygı
✓ Sorumluluk	✓ Duyarlılık
✓ Bağımsızlık	✓ Sevgi
✓ Vatanserverlik	✓ Sevgi
✓ Bilimsellik	✓ Aile birliğine önem verme
✓ Dayanışma	✓ Tasarruf
✓ Estetik	✓ Yardımseverlik
✓ Barış	✓ Çalışkanlık

2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerlerin doğrudan sıralaması yapılmıştır. Bu değerler Tablo 2.3.2. de özetlenmektedir. Tabloda yer alan değerler incelendiği zaman şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında “adalet, dürüstlük, sorumluluk, bağımsızlık, vatanseverlik bilimsellik, dayanışma, estetik, barış, eşitlik, saygı, duyarlılık, sevgi, aile birliğine önem verme, tasarruf, yardımseverlik, özgürlük ve çalışkanlık” değerlerinin kazandırılması hedeflenmektedir.

Tablo 2.4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında beceriler

✓ Araştırma	✓ Yenilikçi düşünme
✓ Dijital vatandaşlık	✓ Zaman ve kronolojiyi algılama
✓ Sosyal katılım	✓ Çevre okuryazarlığı
✓ Eleştirel düşünme	✓ Politik okuryazarlık
✓ Finansal okuryazarlık	✓ Empati
✓ Konum analizi	✓ Problem çözme
✓ Gözlem	✓ Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
✓ Harita okuryazarlığı	✓ Hukuk okuryazarlığı
✓ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	✓ Özdenetim
✓ İletişim	✓ Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
✓ İşbirliği	✓ Girişimcilik
✓ Kanıt kullanma	✓ Mekânı algılama
✓ Karar verme	✓ Değişim ve sürekliliği algılama
✓ Medya okuryazarlığı	

Tablo 2.4. göre 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında beceriler incelendiği zaman şu bulgulara ulaşılmıştır:

Programında temel beceriler olarak; “araştırma, dijital vatandaşlık, sosyal katılım, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, konum analizi, gözlem, harita okuryazarlığı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim, işbirliği, kanıt kullanma, karar verme, medya okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama, çevre okuryazarlığı, politik okuryazarlık, empati, problem çözme, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, hukuk okuryazarlığı, özdenetim, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, girişimcilik, mekânı algılama ve değişim ve sürekliliği algılama,” becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler dersi öğretimi programının yaklaşımı

Harmonik	Öğrenme alanlarına dayalı
Çokdisiplinli	Değer temelli
Genelden özele	Yetkinlikler temelli
Somuttan soyuta	Bilgi
Basitten karmaşığa	Beceri
Bütünsel	Davranış
Öğrenci merkezli	

Tablo 3’e göre sosyal bilgiler dersi öğretim programında harmonik, çokdisiplinli, genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, değer ve yetkinlikler temelli, bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı hedefli bir yaklaşım benimsenmektedir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerlendirme

Öğretim programının tüm bileşenleri ile uyum sağlaması gerekli
Esnek
Çok odaklı
Süreç odaklı

Tablo 4'a göre sosyal bilgiler dersi programı incelendiği zaman değerlendirme boyutu olarak; öğretim programının tüm bileşenleri ile uyum sağlaması gerektiği, esnek, çok odaklı ve süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2018 yılında yayınlanmış olan Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programı bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Sosyal bilgiler dersi programı dört boyutta değerlendirilmiştir. Öğretim programı incelendiği zaman amaçlar boyutunda perspektif, amaçlar ve özel amaçlardan oluşmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı derse ait ayrı bir perspektife sahip değildir. Programın perspektifi tüm dersler için genel olarak verilmiştir. Programın perspektifinde değerler ve yetkinlikler temel alınarak bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amaçlanmaktadır. Perspektifle programın en genel hedefleri ifade edilmektedir. 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında perspektif vizyon olarak adlandırılmıştır. Farklı ülkelerin programlarını incelediğimiz zaman da Fransa programında (Ministère De L'éducation Nationale, 2015) genel prensipler (*principes généraux*) olarak ifade edilmektedir. Bu sonuçlar programlarda benzer amaçlar taşıyan bölümlerin ülkeden ülkeye veya aynı ülkede farklı zamanlarda benzer isimlerle adlandırıldığını göstermektedir.

2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının vizyonu incelendiği zaman genel olarak bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırmak hedeflenmektedir. Farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını incelediğimiz zaman da NCSS (2010) ve ABD (New York) (2016) programlarında bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırmak hedeflenmektedir. Bu sonuçlar Türkiye'nin 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla benzer hedefler içermektedir.

Programda değerler, köklerinin geçmişten günümüze kadar uzanarak temel insani özelliklerimizi oluşturmak ve günlük hayatımızdaki sorunlarımızı çözümedeki gücün kaynağı olarak ifade edilmektedir. Değerler eğitimi 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında ayrı bir konu alanı, ünite olarak değil eğitim sürecinin en önemli amacı olarak tüm süreçte yer aldığı ifade edilerek programın perspektifinde kök değerler “(adalet, dostluk, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, özdenetim, sabır, saygı, vatanseverlik)” ifade edilmektedir. 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programında değerler programın en önemli parçası olarak kabul edilmektedir Değerlerin toplum için neden önemli olduğu konusunda Harland ve Pickering (2011) bireylerin yaşamlarını doğru bir şekilde sürdürebilmeleri için doğruyu ve yanlış ayırt etmek için kullandıkları ölçütler olarak ifade etmektedir. Öztürk ve Kafadar (2019) da değerleri toplumların bireyleri arasında birleştirici rol oynayan ve toplumların devamlılığını sağlayan öğeler olarak nitelendirmişlerdir. Yine bir diğer araştırmacı değerlerin insan hayatı için çok önemli olduğu ve topluma zarar vermeyen, insan sağlığını destekleyen her şey olduğunu belirtmiştir (Zecha, 2007). Yapılan araştırmalar değerlerin toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için çok önemli öğeler olduğu yönündedir. 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında da değerler eğitimine önem verildiği ifade edilerek programın tüm sürecine yayılmıştır.

Beceriler programda yetkinlikler çerçevesinde yer almaktadır. Yetkinlikler; “*anadilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade*” olarak yer almaktadır. Yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. “*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine*” uygun hazırlanmıştır (TYÇ, 2015). Sosyal bilgilerin disiplinlerarası yapısı göz önünde bulundurulduğunda “*anadilde iletişim, bilim/teknolojide temel yetkinlikler, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade*” sosyal bilgilerle ilişkili yetkinliklerdir. Fakat “*matematiksel yetkinlik*” sosyal bilgiler ile ilgili yetkinlik değildir. Bu bağlamda programda yetkinliklerin bir bütün içinde vermek yerine sosyal bilgiler ile ilgili yetkinliklerin verilmesi daha uygun olabilir.

Amaçlar programda okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise olarak dört boyutta ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler dersleri ilkököl ve ortaokul düzeylerinde eğitimi verildiği için bu düzeyler incelenmiştir. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin “*ahlaki bütünlük, öz farkındalık, özgüven, öz disiplin, sözel, sayısal, bilimsel akıl yürütme, sosyal beceri, estetik duyarlılık ve sağlıklı hayat yönelimli*” bireyler olarak

yetişmesi amaçlanmıştır. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin ise “*milli manevi değerleri benimseyen, beceri ve yetkinlikleri kazanmış, sorumluluklarını yerine getirebilen, haklarını kullanabilen*” bireyler olarak yetişmesi amaçlanmıştır. Bir nceki Türkiye sosyal bilgiler dersi ğretim programı olan 2005 yılında yayınlanan programda ise genel amaçlar sınıf düzeylerine göre değil bir bütün olarak verilmiştir. Her iki programı karşılaştırmalı olarak incelediğimiz zaman 2018 sosyal bilgiler dersi ğretim programının dört düzeyde verilmesi, sosyal bilgiler eğitiminin “ocuğa görelilik” ilkesine göre verilmesini amaç edinildiğini göstermektedir. Bu durum sosyal bilgiler eğitiminin etkili bir şekilde verilmesi açısından olumlu katkı sağlayabilir.

Sosyal bilgiler dersi ğretim programı özel amaçları incelendiği zaman; “*vatanını ve milletini seven, demokratik, laik, milli ve ağdaş değerleri yaşatmaya istekli, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu bilincinde olan, temel iletişim becerilerini kullanabilen, Atatürk ilke ve inkılâplarının önemini kavramış, her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanan, sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilen, haklarını bilen ve kullanabilen, , milli bilince sahip, zgr bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin farkına varan, mekânı algılama becerileri gelişmiş, doğal kaynakları korumaya çalışan, sürdürülebilir bir evre anlayışına sahip, milli ekonominin önemini kavramış, değişim ve srekliлиđi algılayan, sorumluluklarını yerine getirebilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanan, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eden, milli, manevi değerleri benimseyen, bilimsel ahlakı gözetten, katılımın önemine inanan, erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilen, insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi ve cumhuriyet kavramlarını kavrayan, yaşamını demokratik kurallara göre düzenleyen, eleştirel düşünme becerisine sahip, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemini bilen, evrensel değerleri benimseyen, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varan*” bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu programın özel amaçları 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi programı genel amaçlarıyla neredeyse çoğu birebir aynıdır. Fakat “*temel iletişim becerileri kullanabilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, milli, manevi değerleri benimseyen, erdemli insan olmanın önemli olduğunu kavramış, doğal kaynakları korumaya çalışan, sürdürülebilir evre anlayışına sahip, evrensel değerleri benimseyen*” bireyler yetiştirmek amaçları 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi programının amaçlarında yer almamaktadır. Bu son eklenen amaçların 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi ğretim programında yer almaması önemli bir eksiklik oluştururken, son yayınlanan sosyal bilgiler dersi ğretim programına eklenmesi yaşadığımız küresel dünyada etkin, üretken bireyler yetişmesi için önemlidir. Çünkü yaşadığımız yüzyılda bireysel ve toplumsal olarak varlığımızı sürdürebilmemiz, toplumumuza, dünyaya olumlu katkılar getirebilmemiz için bu amaçlar bireyler için önemli beceri ve değer anlayışlarını oluşturmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi ğretim programında “*birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve vreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar*” öğrenme alanları yer almaktadır. ğrenme alanları 2005’de yayınlanan sosyal bilgiler dersi programında olan öğrenme alanlarıyla karşılaştırıldığı zaman farklı olarak “*zaman süreklilik ve değişim, g, yönetim ve toplum, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile*” öğrenme alanları da önceki ğretim programında yer almaktadır. 2018’de yayınlanmış olan sosyal bilgiler dersi programında ise farklı olarak “*etkin vatandaşlık*” öğrenme alanı yer almaktadır. 2005’de yayınlanmış olan sosyal bilgiler dersi programına göre öğrenme alanlarının azaltıldığı görülmektedir. 2005’de yayınlanmış olan sosyal bilgiler dersi programının öğrenme alanlarına göre yeni programa “*etkin vatandaşlık*” öğrenme alanının eklenmesi sosyal bilgilerin etkin vatandaşlar yetiştirmek temel amacında olduğu göz önüne alındığında yerinde bir karar olmuştur. Fakat 2018’de yayınlanmış olan sosyal bilgiler dersi programının öğrenme alanlarında “*zaman süreklilik ve değişim*” öğrenme alanının yer almaması büyük bir eksiklik oluşturmaktadır. Çünkü bireyin ve toplumların geçirdiği tarihsel geçmişi öğrenmesi şu anı anlamlandırabilmesi için gereklidir. Ayrıca programın özel amaçlarında “*değişim ve srekliлиđi algılamak*” ile ilgili amaç bulunması öğrenme alanlarıyla tezatlık oluşturmaktadır. NCSS’e (2010) göre sosyal bilgiler dersi programları, geçmişin ve mirasının çalışmasını sağlayan deneyimleri içermelidir. Geçmişi incelemek zamanla insan hikyesini anlamamızı sağlar. Toplumların, halkların ve ulusların tarihsel deneyimleri süreklilik ve değişim kalıplarını ortaya koymaktadır. Tarihsel analiz, temel kurumlarda, değerlerde, ideallerde ve geleneklerde zaman içinde sürekliliklerin yanı sıra toplumlar ve kurumlar arasında değişime yol açan ve yenilik ve yeni fikirlerin, değerlerin ve yaşam biçimlerinin gelişmesine yol açan süreçleri tanımlamamızı sağlar. Geçmişi bilmek ve anlamak, olayların ve gelişmelerin nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmemizi ve bunları, gerçekleştikleri dönemin kurumları,

değerleri ve inançları bağlamına yerleştirmemizi sağlar. Geçmişini incelemek, insanların kendilerini, toplumlarını ve daha geniş dünyayı farklı zaman dilimlerinde nasıl gördüklerini bilmemizi sağlar. NCSS'in (2010) de "zaman süreklilik ve değişim" sosyal bilgiler temaları içerisinde yer alması ve bu şekilde açıklamalarda bulunması bu öğrenme alanının sosyal bilgiler için ne kadar önemli olduğunu gösteren kanıtlardır. NCSS (2010) sosyal bilgiler temaları ise "kültür, bireysel gelişim ve kimlik, bilim, teknoloji ve toplum, bireyler, gruplar ve kurumlar, küresel bağlantılar, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, güç, otorite ve yönetim, zaman, süreklilik ve değişim, vatandaşlık hedefleri ve uygulamalarıdır". NCSS (2010) sosyal bilgiler temaları ile 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler öğrenme alanları büyük oranda benzerlikler içermektedir. Bu sonuçlar ayrıca ABD sosyal bilgiler eğitim sisteminin Türkiye sosyal bilgiler eğitim sistemi üzerinde etkisini gösteren sonuçlardır.

Programda kazanımlar; öğrenme alanları çerçevesinde yer alarak genel olarak nicel olarak tüm sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarında birbirine yakın paralel ilerlemektedir. En fazla 6. sınıf düzeyinde olmakla birlikte 4. ve 5. sınıf düzeylerinde aynı 7. sınıf düzeyinde ise en az kazanım yer almaktadır. Programda her bir öğrenme alanında yer alan kazanımların sayılarının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı kazanımlar hakkında açıklamalar bulunurken bazılarında ise yer almamaktadır. Kazanımların sayı olarak sınırlı olması ve yeterince açıklamalar bulunmaması her bir kazanımın ve öğrenme alanının etkili bir şekilde kazandırılmasını kısıtlayabilir.

Okullar, bireylerin yaşadıkları toplumda veya diğer toplumlarda tam olarak vatandaş rollerini oynayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve eğilimleri kazandırmaları gerektiği düşüncesiyle eğitimde hareket etmelidirler (Costello, 2005). Bu doğrultuda öğretim programlarında da aynı düşünceyle tasarlanmalıdır. Türkiye 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı değer temelli olduğu ifade edilerek perspektifte kök değerler olarak değerler sıralanmıştır. Bu değerler Schwartz ve ark. (2012) değer sınıflamasına göre sınıflandırıldığı zaman büyük oranda özdeşlik değer boyutunda değerler yer almaktadır. Özdeşlik kavram olarak; bireyin grup içinin güvenilir, inanılır üyesi olması ve kendi dışındaki bireylerin ve varlıkların korunmasına, iyiliğine, kabulüne kendini adanmasıdır (Schwartz ve ark., 2012).

Değerler eğitimi ise programda ayrı bir ders, konu alanı olarak değil tüm derslerle bütünleşik olarak verilmektedir. Değerler eğitimi Aspin'e (2007) göre ülkelerin öğretim programlarının en önemli unsuru olarak mutlaka yer almalıdır. Ayrıca programda kazandırılması hedeflenen değerlerin doğrudan sıralaması yapılmıştır. Bu değerler; "vatanseverlik, bağımsızlık, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, aile birliğine önem verme, eşitlik, sevgi, duyarlılık, adalet, dayanışma, estetik, barış, saygı, tasarruf, bilimsellik, özgürlük ve yardımseverliktir". Bir önceki sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan doğrudan değerler içerisinde eşitlik ve tasarruf değerleri yer almazken, önceki programda sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü, temizlik ve misafirperverlik değerleri 2018 programında doğrudan verilen değerler içerisinde yer almamıştır. Bu değerlerden özellikle hoşgörü değerinin programın doğrudan verilen değerler içerisinde yer alması önemlidir. Değerler programda öğrenme alanları bağlamında belirtilmiş fakat bunların hangi kazanımla ilişkili olduğu açıklanmamıştır. Bu tercih söz konusu ilişkilendirmenin öğretmene bırakıldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenden beklenen okul temelli program geliştirme anlayışıyla oluşturulacak eğitim durumlarında adı geçen değerlerin uygun konu/zamanda uygulanmaya taşınmasıdır. Ancak bunun hiç de kolay olmadığı ve uygulamada kâğıt üzerine kalma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu durum bir önceki 2005 sosyal bilgiler dersi programında da benzer şekildedir. Ayrıca 2018 sosyal bilgiler dersi programında değerlerin nasıl kazandırılacağına dair değer öğretim yaklaşımlarına yer verilmemektedir. Bu bağlamda programda değerlerin öğretiminin yüzeysel kaldığı ifade edilebilir.

Programda temel becerilerin; "değişim ve sürekliliği algılama, iletişim, empati, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, girişimcilik, gözlem, hukuk okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, karar verme, medya okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, mekanı algılama, dijital vatandaşlık, zaman ve kronolojiyi algılama, özdenetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, finansal okuryazarlık, araştırma, işbirliği, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, harita okuryazarlığı ve konum analizi" olduğu ifade edilmektedir. Beceriler yetkinlikler çerçevesinde belirtilmiş fakat hangi becerinin hangi yetkinlikle ilişkilendirileceği açıkça ifade edilmemektedir. Programda her öğrenme alanında kazandırılması hedeflenen beceriler belirtilmiş fakat hangi becerinin hangi kazanımla ilişkilendirileceği açıklanmamaktadır. Ayrıca öğrenme alanlarında etkinlik örnekleri yer almaması nedeniyle beceri öğretiminde eksiklikler bulunmaktadır. ABD'de 2002 yılında kurulan *Partnership for 21st century Learning (P21)*, daha

önceden ise *Partnership for 21st Century Skills* isminde olarak, 21. yy. vatandaşlık eğitimi için temel becerilerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu beceriler şu şekildedir: “1) *Yaratıcılık ve yenilik*, 2) *İşbirliği becerileri*, 3) *Eleştirel düşünme ve problem çözme*, 4) *İletişim*,” (P21, 2016). Vatandaşlık Komisyonu (1990) ise; aşağıdaki becerileri ve deneyimleri etkin vatandaşlık için gerekli olduğunu ileri sürmüştür: a) Tutarlı bir bakış açısını tartışabilme ve sunma kapasitesi, b) Seçimlere katılım, c) Başkalarını temsil ederek sorumluluk almak, örneğin bir okul konseyi için, d) İşbirliği içinde çalışmak, e) Bir takımın üyesi olmak, f) Örneğin bir gazeteye, belediye meclisine veya yerel dükkana yazarak protesto yapmak (Rogers 1992’den akt., Costello, 2005). Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programı uluslararası literatürle karşılaştırmalı olarak incelendiği zaman daha ayrıntılı beceriler yer almaktadır. Programda becerilerin sadece isimleri belirtilmiş bu becerilere ait açıklayıcı bilgiler yer almamaktadır. Sosyal bilgiler dersi programında bulunan beceriler uluslararası literatürle karşılaştırılarak incelendiği zaman daha zengin bir yapıda olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler dersi programının öğrenme-öğretme sürecinde; harmonik, çok disiplinli, genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, değer ve yetkinlikler temelli, bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı hedefli bir yaklaşım benimsendiği ifade edilebilir. 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise program yaklaşımı olarak öğrenci merkezli, toplu öğretim, öğrenme alanlarına dayalı yaklaşım, sarmal, genişleyen çevre yaklaşımı, ünite temelli, disiplinler arası, bilgi, kavram, beceri ve değer kazandırma hedeflidir. 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı açıklamalarında programın disiplinler arası olduğu açıklanmıştır. Fakat program incelendiği zaman disiplinler arası değil çok disiplinli bir yapıda olduğunu ifade edebiliriz. Programın yaklaşımı 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi programıyla genel olarak benzerlikler içermesine rağmen bazı farklıklarda bulunmaktadır. Önceki programda disiplinler arası yaklaşım benimsenmiştir. NCSS (2010) sosyal bilgiler dersi programının disiplinler arası olması gerektiğini açıklamıştır. Fakat son yıllarda yayınlanan ve revize edilen ABD (New York State Education Department, 2016), Fransa (Ministère De L’éducation Nationale, 2015) gibi ülkelerin programlarında da çok disiplinli bir anlayışın hâkim olduğu ifade edilebilir.

Değerlendirme boyutu; her bireyin birbirinden farklı olduğu ilkesine dayanarak zami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile hareket edilmiştir. Bu doğrultuda ölçme değerlendirme sürecinin programın bütün bileşenleri ile uyum sağlaması gerektiği ifade edilmektedir. Programda çok odaklı ve süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsendiği ifade edilmektedir. Programda ölçme değerlendirme olarak temel ilkeler belirtilmiş fakat hangi ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına dair açıklamalar bulunmamaktadır. 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi programında değerlendirme yöntemleri olarak, “*sözlü sunum, kavram haritaları, görüşme, akran değerlendirme, gözlem, çoktan seçmeli testler, performans değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı, uzun cevaplı maddeler, projeler, portfolyo, kısa cevaplı maddeler ve eşleştirmeli maddeler*” verilmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler getirilebilir:

2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerlendirildiğinde program içeriğinde her öğrenme alanına ilişkin sadece kazanımlar ve açıklamaları bulunmaktadır. Kazanımlar ve açıklamaların ise yeterli sayıda yer almadığı görülmektedir. Her bir öğrenme alanının etkili bir şekilde verilmesi için kazanım sayılarının artırılması ve kazanımların ise yeterince anlaşılması için açıklamalarının yeterli bir şekilde yenilenecek olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alması önemlidir. Ayrıca program içeriğinde etkinlik örnekleri yer almamaktadır. Etkinlik örneklerinin yer almaması program içeriğinin daha etkin öğretilmesi açısından büyük bir eksiklik oluşturabilir. Son süreçte yayınlanan Fransa, ABD (New York) dünyadan program içeriklerini incelediğimiz zaman daha fazla etkinlik yönelimli hazırlandığını görmekteyiz. Bu nedenle revize edilecek yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programına etkinlik örneklerinin eklenmesi programın etkililiğini daha da artırabilir.

Öğretim programının değerleri temel alınarak programda tüm sürece yayıldığı ifade edilmektedir. Fakat program incelendiği zaman değerler sadece doğrudan sıralaması yapılmıştır. Değerlerin hangi kazanımla ilişkili olduğu ve nasıl öğretileceğine dair bilgiler bulunmamaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminin daha etkin verilmesine ilişkin her bir kazanımda hangi değer kazandırılmak hedeflendiğine ve bağlantılı etkinlik örnekleriyle ilişkilendirilmesi programa eklenebilir. Ayrıca değer öğretim yaklaşımlarının eklenmesi de değerler eğitimi daha etkin hale getirebilir.

Beceri eğitimi de değerler eğitimi gibi programda sadece doğrudan sıralaması yapılmaktadır. Programda beceriler yetkinliklerle ilişkilendirilmiş fakat hangi yetkinliğin hangi beceri ile ilişkili

olduğu net olarak ifade edilmemektedir. Bu bağlamda her bir yetkinliğin hangi beceri ile ilişkili olduğu açık bir şekilde ifade edilebilir. Ayrıca program içeriğinde yer alan kazanımlarla hangi beceri kazandırılmak hedeflendiği açıkça ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı içeriğinde sadece ne öğretileceğine dair bilgiler bulunmaktadır. Fakat farklı ülkelerden program örnekleri incelendiği zaman, son yıllarda nasıl ve niçin öğretileceğine dair açıklamalar da bulunmaktadır. Bireylerin neyi neden öğrendiğine dair bilinçli olarak yetişmelerinde önemli katkı sağlayacağı düşünüldüğünde içerik kısmına bu tür bölümlerin eklenmesi önemli olabilir.

Programda değerlendirme bölümü olarak ölçme değerlendirme yöntemleri bulunmamaktadır. Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına ölçme değerlendirme yöntemlerinin eklenmesi sosyal bilgiler eğitiminin daha etkin verilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 1-14.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198-209.
- Aspin, D. N. (2007). The ontology of values and values education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.) *Values education and lifelong learning: Principles policies, programmes* (pp. 27-48). Springer.
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Barr, H. (1997). Defining social studies. *Teachers and curriculum*, 1(1), 6-12.
- Costello, P. J. M. (2005). Citizenship education, cultural diversity and the development of thinking skills. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, culture and values Volume VI Politics, education and citizenship* (pp. 176-195). London: Falmer Press.
- Çoban, O., ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. DOI: 10.7596/taksad.v7i1.1395.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ersoy, A. F., ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 71-86.
- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Evans, R. W. (2011). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. Palgra ve Macmillan.
- Gömlüksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47, 393-421.
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge.
- Kabapınar, Y., ve Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kafadar, T., Öztürk, C., ve Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.

- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçoğlu, E., ve Aydın, M. (2017). Alan uzmanlarına göre 2017 sosyal bilgiler programının 2005 programı çerçevesinde analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61-74.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 12/06/2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 12/02/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mindes, G. (2014). *Social studies for young children: Preschool and primary curriculum anchor*. (2. edition) Maryland: Rowman & Littlefield education.
- Ministère De L’éducation Nationale (2015). Programme d’enseignement moral et civique. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 adresinden 12/06/2017 tarihinde erişilmiştir.
- New York State Education Department (2016). *Social studies core curriculum*. <http://www.p12.nysed.gov/ciai/socst/frameworkhome.html> adresinden 12/06/2017 tarihinde erişilmiştir.
- NCSS (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching learning and assessment*. <https://www.socialstudies.org/standards/introduction> adresinden 09/07/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz Haçat, S., ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(2), 27-56.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Edt.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., ve Kafadar, T. (2019). Fransız ve Türk okulu ortaokul öğrencilerinin değer algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44 (198), 273-290. DOI: 10.15390/EB.2019.7837.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem A Akademi.
- P21. (2016). *Partnership for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden 15/03/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Schwartz, S.H., Ciecuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.E., Demirutku, K., Dirilen-Gümüş, Ö., Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of personality and social psychology*, 103, 663-688. https://www.researchgate.net/profile/Shalom_Schwartz adresinden 12/03/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Turner, T. N., Russell III, W. B. & Waters, S. (2013). *Essentials of elementary social studies*. (4.edition). New York: Routledge.
- TYC. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yapıcı, M., ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zecha, G. (2007). Opening the road to values education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.) *Values education and lifelong learning: Principles policies, programmes* (pp. 48-61). Springer.

Öğrencilerin Sorgulama Becerilerine Yönelik Bir Karşılaştırma Araştırması: Takım-Oyun-Turnuva ve Birleştirme Teknikleri¹

A Comparative Research for Students' Inquiry Skills: Team-Game-Tournament and Jigsaw

Ayfer MUTLU²

ÖZ: Hormonlar konusu fen eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Eğitimin her kademesinde yer alan bu konu soyut kavramlardan oluşması sebebiyle öğrencileri ezbere yönlendirmekte ve öğrenme sürecinde becerilerini kullanmalarını kısıtlamaktadır. Bu sebeple hormonlar konusunun öğreniminde öğrencilerin becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine imkân sağlayan etkinlikler önem arz etmektedir. Sunulan çalışmada hormonlar konusunda işbirlikli öğrenme yaklaşımının iki farklı tekniği olan Takım-Oyun-Turnuva ve Birleştirme tekniklerine dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin üniversite öğrencilerinin sorgulama becerilerine etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrenciler Grup-1 (N=23) ve Grup-2 (N=29) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Grup-1'de Takım-Oyun-Turnuva, Grup-2'de ise Birleştirme tekniği kullanılmıştır. Uygulamalar 9 hafta sürmüştür ve veri toplama amacıyla uygulamalardan önce ve sonra olmak üzere Sorgulama Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre, grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı gelişme bulunurken, son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre her iki tekniğin de öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği fakat aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Birleştirme, hormon biyokimyası, işbirlikli öğrenme, sorgulama becerileri, takım-oyun-turnuva

ABSTRACT: Hormones have an important place in science education. This issue is memorized by the students and it also makes a challenge to use their skills because it consists of abstract concepts. For this reason, activities that provide students to use and improve their skills have great importance. In the present research, a comparison of the impact of two different techniques of cooperative learning approach, which were team-game-tournament and jigsaw, on undergraduates' inquiry skills in the context of hormones issue was conducted. For this purpose, participants were assigned to Group-1 (N=23) and Group-2 (N=29). Team-game-tournament was used in Group-1 and jigsaw was conducted in Group-2. Treatment was accomplished during nine weeks and the Inquiry Skills Scale was used before and after the instructions for data collection. According to the results, there was significant improvement between students' pre- and post-tests. However, the post-test scores of groups were not significantly different. It was concluded that both techniques improved students' inquiry skills but there was no difference between them.

Keywords: Cooperative learning, hormones, inquiry skills, jigsaw, team-game-tournament

Cite this article as:

Mutlu, A. (2020). A comparative research for students' inquiry skills: team-game-tournament and jigsaw. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 127-139.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the developing world, students not only have an understanding of concepts but also, they should use their different skills. In the last decade, researchers have focused on improving students' 21st-century skills. For these reasons, active learning environments have a major importance.

The cooperative learning approach, which is an active learning approach, provides to work in small groups for achieving educational objectives, together. Several techniques of cooperative learning were exhibited in the literature. The most extensive techniques are learning together, students' teams-achievement divisions, academic contradiction, group research, team-game-tournament, and jigsaw. In the jigsaw, students are divided into expert groups and they work their expertise subject. After working, they teach their expertise subject to their teammate. In the team-game-tournament, members of the team

¹ Sunulan çalışma iki değişken üzerine odaklanmış kapsamlı bir araştırmanın ürünü olup, bu değişkenlerden kavramsal anlamaya ilişkin bulgular Biochemistry and Molecular Biology Education'da yayınlanmıştır (Mutlu, 2018). Ayrıca çalışma International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series 2017'de sözlü olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Kırklareli, Türkiye.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8127-4681>
e-mail: ayferkaradas@gmail.com

prepare their teammates to the tournament and each member of the team tries to gain a point for her/his team. According to literature, there were several studies that have investigated the effect of cooperative learning on conceptual understanding and achievement. However, there is a limited study of students' inquiry skills. For this reason, it was aimed to investigate and compare the impact of two techniques of cooperative learning on students' inquiry skills in the hormones issue.

Method

This study was conducted with the participation of 52 undergraduates. They had general biochemistry lessons in their first year and they learned basic biochemistry subjects. They were divided into two groups, team-game-tournament was implemented in Group-1 and jigsaw was conducted in Group-2.

A brief orientation was conducted at the beginning of the study. This orientation covered the implementation steps of the technique, tasks of students, the role of students and instructors. Students in the Group-1 were divided into four cooperative teams. The instruction was conducted following five steps: Preliminary of the tournament, presentation of the subject, getting ready for tournament, tournament and preliminary of the next tournament. Instructions were conducted during nine weeks and nine tournaments were accomplished about general properties of hormones, hormones of the hypophysis, hypothalamus, thyroid, adrenal cortex and medulla, pancreas, sex, pregnancy and placenta and digestive system and abnormality based on hormones.

Students in Group-2 were divided into four teams. In addition, they were assigned to seven expertise groups. Expertise subjects were general properties of hormones, hormones of hypophysis and hypothalamus, hormones of the thyroid, hormones of adrenal cortex and medulla, hormones of the pancreas, hormones of sex, pregnancy and placenta and hormones of the digestive system. Abnormality based on hormones was explored under the heading of related hormones. Each expertise group consisted of at least one member of each team. Each expertise group investigated their expertise subject using different resources such as books, online materials. Then they prepared a worksheet and research report for expertise subject. The expertise process was conducted for four weeks. After the expertise process, each student came back to their team and they teach their expertise subject to their teammate. The teaching process was conducted for five weeks.

Before and after the instruction, a five-point Likert type Inquiry Skills Scale (Aldan-Karademir & Saracaloğlu, 2013) was used to identify the inquiry skills of students. This scale was piloted by the participation of 425 undergraduates and the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as 0.82. The scale consisted of three dimensions: Acquisition of knowledge, control of knowledge, self-confidence. Their Cronbach alpha reliability coefficients of sub-dimensions were 0.76, 0.66 and 0.82, respectively.

In the data analysis step of the study, normality of data was assessed and it was found that data had not a normal distribution. For this reason, nonparametric statistical analysis methods, which were Wilcoxon Signed Ranks and Mann Whitney U tests, were used for data analysis. In addition to this, the effect size was calculated using the following formula: $r = z/\sqrt{N}$.

According to descriptive statistics, both Group-1 (pre-test: 51.78, post-test: 56.35) and Group-2's (pre-test: 51.69, post-test: 56.69) mean scores obtained from Inquiry Skills Scale were improved after the instruction. According to Mann Whitney U test results, there was no significant difference between both pre-test ($U=328.000$, $p>0.05$) and post-test ($U=301.500$, $p>0.05$) scores of groups. Based on Wilcoxon Signed Ranks Test, both Group-1 ($z=-2.943$, $p<0.05$, $r=0.43$) and Group-2's ($z=-2.521$, $p<0.05$, $r=0.47$) post-test scores were significant different from pre-test scores. In addition to these, sub-dimensions were evaluated and there was no significant difference between groups' post-test scores obtained from acquisition of knowledge ($U=295.000$, $p>0.05$), control of knowledge ($U=332.500$, $p>0.05$) and self-confidence ($U=333.000$, $p>0.05$) dimensions. However, Group-1's post-test score for self-confidence skill ($z=-2.189$, $p<0.05$, $r=0.32$) and Group-2's post-test scores for acquisition of knowledge ($z=-2.718$, $p<0.05$, $r=0.36$) and control of knowledge ($z=-2.202$, $p<0.05$, $r=0.30$) skills were significant different from their pre-test scores. These results indicated that both techniques were effective to improve students' inquiry skills, but there was no difference between them. In addition to these, while competitive tournament provided an opportunity to promote Group-1's self-confidence,

systematic investigation makes possible to increase acquisition and control of knowledge skills of Group-2. Based on results, it was concluded that learning environments should be organized with active learning approaches such as cooperative learning.

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitimli bir bireyden sadece bilgi sahibi olması değil, bilgilerini çeşitli becerilerini kullanarak ifade etmesi beklenmektedir. Bu sebeple özellikle son yıllarda geliştirilen eğitim programlarında öğrencinin konu hakkında bilgi edinmelerinin yanı sıra sosyal, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine de yoğun bir şekilde odaklanılmaktadır. Bunun yanı sıra, bilgi ve medya okur yazarlığı, iletişim becerileri, sorumluluk ve uyarlanabilirlik, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve entelektüel merak, kişilerarası ve iş birliği, problem çözme, özyönelim gibi 21. Yüzyıl becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi önem verilen bir diğer konudur. Sözü edilen durumların sağlanması için aktif öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarının sağlanması büyük önem arz etmektedir.

Aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olan işbirlikli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek üzere önceden belirlenmiş bir görevi yerine getirmek için birbirlerine yardımcı olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2014; Cooper & Mueck, 1990; Doymus, 2008a, 2008b; Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Bu yaklaşımda öğrenciler küçük işbirlikli gruplara ayrılırlar. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme klasik bir grup çalışması değildir. Bir çalışmanın işbirlikli öğrenme olabilmesi için yedi temel özelliğe sahip olması gerekmektedir (Açıkgöz, 2014): olumlu bağımlılık, grup ödülü / ortak ürün, yüz yüze (destekleyici) etkileşim, grup sürecinin değerlendirilmesi, bireysel değerlendirilebilirlik, sosyal beceriler, eşit başarı fırsatı. Bu özelliklere göre grup üyeleri belirlenen amaca ulaşmak için birlikte dayanışma içinde çalışmalı (olumlu bağımlılık), her grup üyesi diğerini desteklemeli ve iletişim içinde olmalı (destekleyici etkileşim), iletişim tekniklerini öğrenmeli ve kullanmalıdır (sosyal beceriler). Etkinliğin sonunda gruptaki her öğrenci ayrı ayrı değerlendirilir (bireysel değerlendirilebilirlik), özel puanlama yöntemleri ile her öğrencinin gruba katkısı belirlenir (bireysel değerlendirilebilirlik), grup üyelerinin grup başarısına katkısına bağlı olarak gelecek etkinliklere yönelik dönütler verilir (grup sürecinin değerlendirilmesi) ve grup ürünü ödüllendirilir (grup ödülü).

Alan yazında çeşitli işbirlikli öğrenme teknikleri tanımlanmıştır (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978; Johnson & Johnson, 1994; Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1980; Slavin, 1980). En yaygın kullanılan teknikler birlikte öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümleri, akademik çelişki, grup araştırması, takım oyun turnuva ve birleştirmedir. Bunlardan biri olan Birleştirme ilk olarak Aronson vd. (1978) tarafından uygulanmıştır. Bu teknikle öğrenciler farklı konularda çalışma, bu konuların birinde uzmanlaşma, grup üyelerine bu konuyu öğretme ve öğrenmeden sorumlu olma fırsatına sahip olurlar. Alan yazında Birleştirme için farklı türler tanımlansa da temel uygulama basamakları benzerdir. Bu teknikte öğrenciler takımlara ayrılır ve takımdaki öğrencilerin her biri farklı uzmanlık gruplarına yollanarak uzmanlaşmaları sağlanır. Uzmanlaşan öğrenciler takımlarına geri dönerek uzmanlık konularını takım arkadaşlarına öğretir ve böylelikle çok sayıda konunun öğrenilmesi ve öğretilmesi sağlanır. Uygulama farklılıklarına göre alan yazında Birleştirme tekniği türleri şu şekilde özetlenebilir (Doymuş, Karaçöp & Şimşek (2010): Birleştirme (Aronson vd., 1978) ve Birleştirme II (Slavin, 1986). Birleştirme II, takım rekabeti ve en yüksek puanın ödüllendirilmesi bakımından Birleştirme'den farklıdır. Birleştirme III (Stahl, 1994) iki dil olan sınıflardaki öğrencilerin etkileşimini arttırmak için kullanılmaktadır. Birleştirme IV (Holliday, 1995) öğrenme sürecinde küçük sınavların kullanılmasını içerir. Ters Birleştirmede (Hedeen, 2003) uzman gruplar uzmanlık konularını takımlarına değil tüm sınıfa sunarlar. Konu Birleştirmede (subjects jigsaw) ise hem konular hem de öğrenciler birleştirilir.

Diğer bir işbirlikli öğrenme tekniği ise Takım Oyun Turnuvadır. Bu teknik DeVries ve Edwards (1974), DeVries, Edwards ve Wells (1974) ve DeVries ve Slavin'in (1978) çalışmalarında yoğun olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin takımları arasında akademik turnuvaların yapılmasına dayalı olan bu teknikte, öğrenciler belirlenen konuyu takım arkadaşları ile çalışarak öğrenir. Takımlar yüksek, orta ve düşük düzey başarıya sahip öğrencilerden oluşur. Konunun öğrenilmesinden sonra turnuva masaları organize edilir ve masalarda yakın başarı düzeyine sahip öğrenciler bulunur. Turnuva sonunda her öğrenci elde ettiği puanı takım hanesine yazdırır, en yüksek puana sahip olan takım ilan edilir. Bir

sonraki turnuvada ise turnuva masaları öğrencilerin önceki turnuvadaki başarı durumlarına göre yeniden düzenlenir (DeVries & Slavin, 1978).

Güncel alan yazın incelendiğinde eğitimin her seviyesinde işbirlikli öğrenmenin pek çok tekniğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Birleştirme tekniğine yönelik çalışmalar genel olarak kavramsal anlama boyutuna odaklanmaktadır (Doymuş, 2008a, 2008b; Karaçöp & Doymuş, 2013; Tarhan & Acar-Şeşen, 2012; Tarhan vd., 2013). Kavramsal anlamaya ek olarak sağlık öğrencilerinin mikrobiyoloji dersinde bilişsel becerilerinin gelişimi (Kumar vd., 2017), öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi (Karaçöp & Diken, 2017), öğrencilerin kimya öğrenmeye yönelik endişelerinin azaltılması (Oludipe & Awokoy, 2010), klinik beceriler dersinde klinik tartışmaların geliştirilmesi (Philips & Fusco, 2015) gibi çalışmalar Birleştirme tekniğinin etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde alan yazında Takım Oyun Turnuva tekniği de Birleştirme tekniğinden daha az sık olmakla birlikte öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi bakımından incelenmiştir (Gonzalez, Jennings & Manriquez, 2014; Solihatin & Ozturk, 2014; Van Wyk, 2011; Veloo & Chairhany, 2013). Bununla birlikte işbirlikli öğrenmenin tekniklerinin kıyaslandığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Newmann ve Thompson (1987) işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Birleştirme, Grup Araştırmaları, Takım Oyun Turnuva ve Birlikte Öğrenme tekniklerini kıyaslamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre geleneksel yaklaşıma kıyasla işbirlikli öğrenme tekniklerinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir (%68). Teknikler ise etki bakımından Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (%98), Takım Oyun Turnuva (%78), Birlikte Öğrenme (%73), Grup Araştırması (%67) ve Birleştirme (%17) olarak sıralanmıştır. Koç, Doymuş, Karaçöp & Şimşek (2010) ise Grup Araştırmaları ve Birleştirme tekniklerini kıyaslamış, Birleştirme tekniğinin hem geleneksel yaklaşım hem de Grup Araştırmaları tekniğine göre öğrenci başarısı artırma, grafiği okuma ve yorumlama becerileri bakımından daha etkili olduğunu belirlemiştir. İşbirlikli öğrenmenin sorgulama becerilerine yönelik çalışmalar ise oldukça azdır. Kaplan-Parsa (2016) ortaokul öğrencilerini deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayırmış; deney grubunda işbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme etkinlikleri, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı ile öğretim gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek sorgulayıcı öğrenme becerisi puanına sahip olduğunu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirlemiştir.

Hormonlar konusu ortaokul altıncı sınıf düzeyinde vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi altında denetleyici ve düzenleyici sistemler konusu olarak ele alınmaktadır. Lisede ise Biyoloji dersinde 11. sınıf düzeyinde insan fizyolojisi ünitesi altında denetleyici ve düzenleyici sistemler, duyu organları konusu olarak sunulmaktadır. Üniversite düzeyinde ise fen ve sağlık ağırlıklı fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarının öğretim programlarında yer almaktadır. Hormonlar mikroskobik ve soyut kavramlar içermesi, öğrencilerin gözlem yapma ya da deney yürütme gibi imkanının olmadığı ve konuları genellikle ezberleyerek öğrendikleri bir konudur (Lazarowitz & Penso, 1992; Tekkaya, Özkan & Sungur, 2001; Çimer, 2012). Bu sebeple geleneksel yaklaşımların yetersiz olacağı bu gibi konularda farklı öğrenme yöntemleri ve teknikleri kullanılarak öğrencilere yeni öğrenme tecrübeleri sağlanmalı, öğretmen ve öğrenci arası etkileşim en yüksek seviyede tutulmalı, öğrencilere bilgiye kendi araştırmaları ile ulaşma ve çeşitli becerilerini kullanma konusunda imkan sağlanmalıdır.

Öğrenciler öğrenme ortamlarında çeşitli becerilerini kullanmaktadır. Bu becerilerden biri de sorgulama becerisidir. Sorgulama becerileri kapsamlı bir ifade olup çeşitli araştırma soruları ışığında problem durumunun belirlenmesi, problemin anlamlı bir biçimde tanımlanması, problemi çözüme ulaştırmak adına bir araştırma planlama ve bu araştırmada kullanılacak kanıtları ortaya koyma, veri toplama ve analiz etme, kanıta dayalı sonuç çıkarma ve yorumlama, sonuçların değerlendirilmesi ve ek araştırmaya ihtiyaç duyulup duyulmadığının belirlenmesi gibi üst düzey becerileri içerir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004). Gelişen dünyanın gereklerine ayak uydurmak için öğrencilerin bu becerileri kazanması, geliştirmesi ve etkin bir biçimde kullanması büyük önem taşımaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalarda geleneksel öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımlar, çeşitli aktif öğrenme yaklaşımları/teknikleri ile karşılaştırılmış ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencilerinin gelişimine yeterli katkıyı sağlamadığı açıkça ortaya konulmuştur. Bu durum aktif öğrenme yaklaşım ve tekniklerinin etkisinin bir başka aktif öğrenme yaklaşım ve tekniği ile kıyaslanmasını gereklilik haline getirmiştir.

Sunulan çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının iki tekniği olan Takım-Oyun-Turnuva ve Birleştirme tekniklerinin üniversite öğrencilerinin hormonlar konusunda sorgulama becerilerine

etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında araştırma problemi “Hormonlar konusunda Takım-Oyun-Turnuva ve Birleştirme tekniğine dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sorgulama becerilerine etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Sunulan çalışma Hormon Biyokimyası dersine kayıtlı Tıbbi Laboratuvar Teknikleri örgün ve ikinci öğretim Programları 2. Sınıfına devam eden 52 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar birinci sınıfta Genel Biyokimya dersini başarıyla tamamlamış ve bu ders kapsamında aminoasitler, proteinler, enzimler, lipidler, karbonhidratlar gibi temel biyokimyasal konuları öğrenmişlerdir. Çalışma yarı deneysel bir çalışma olup, kura yoluyla sınıflardan biri Grup-1 (N=23), diğeri ise Grup-2 (N=29) olarak atanmıştır. Bu gruplar da kendi içerisinde öğrencilerin biyokimya not ortalamaları, sorgulama becerileri testinin ön test puanları temel alınarak alt gruplara ayrılmıştır. Grup-1’de uygulamalar Takım-Oyun-Turnuva, Grup-2’de ise Birleştirme tekniğine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Öğrencilerin sorgulama becerilerinin incelenmesi amacıyla Aldan-Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen beşli likert tipi Sorgulama Becerileri Ölçeği (SBÖ) kullanılmıştır. Araştırmacılar, ölçek geliştirirken önce literatür taraması yapmış ve öğrencilerden sorgulama kavramı ile ilgili kompozisyon yazmalarını istemişlerdir. Kompozisyonların incelenmesine dayalı olarak 55 maddelik deneme formu oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş ve ardından öğrencilerin katılımıyla cümlelerin anlaşılabilirliği denetlenmiştir. Düzeltmelerin ardından 425 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış, güvenirlik analizlerinin ardından ölçeğe 3 faktör 14 maddeden oluşan son hali verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. SBÖ’ndeki faktörlere ait maddelerin güvenirlik katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
Bilgi Edinme	1, 2, 3, 4, 5, 6	0.76
Bilgiyi Kontrol Etme	7, 8, 9, 10, 11	0.66
Özgüven	12, 13, 14	0.82
Toplam	14	0.82

Ölçeğin tümü olumlu cümlelerden oluşmaktadır ve değerlendirilmesinde her bir cümle için "Her zaman", "Çoğunlukla", "Ara Sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" ifadeleri sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin her bir alt boyutu için benzer şekilde değerlendirme yapılmıştır.

2.3. Uygulamalar

Sunulan çalışmada Takım-Oyun-Turnuva ve Birleştirme tekniklerinin sorgulama becerilerine etkileri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Grup-1’de Takım-Oyun-Turnuva, Grup-2’de ise Birleştirme tekniği uygulanmıştır. Uygulamalar her iki grupta da dokuz hafta sürmüş, uygulamalardan önce ve sonra olmak üzere Sorgulama Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında işbirlikli grupların oluşturulmasında grupların kendi içinde heterojen, gruplar arasında homojen olmasına dikkat edilmiştir. Grup oluşturma sürecinin sonrasında uygulamalara başlamadan önce her iki gruba ayrı ayrı olmak üzere bir ders saati süresince oryantasyon yapılmıştır. Bu oryantasyonda Grup-1’e takım-oyun-turnuva, Grup-2’ye ise birleştirme tekniklerinin uygulama basamakları, öğrenci ve öğretim üyesinin rolü ve değerlendirme şekli hakkında kapsamlı bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilerek, çalışmaya katılma konusunda onayları alınmıştır. Oryantasyon kapsamında grup üyelerinin rolleri ve işbirlikli bir grubun özellikleri (Açıkgöz, 2014) detaylandırılmıştır. Buna göre her işbirlikli grup, grup

amacını ve bu amaca ulaşmak için grup üyelerinin üstleneceği görevlerini belirlemiştir. Ayrıca uygulama sürecinde öğretim üyesi grupların arasında dolaşarak grup dinamiğinin sağlanması, grup üyelerinin birbirini desteklemesi, etkili tartışmalar yürütmesi, her üyenin grup başarısına katkı sağlaması, grup içinde baskın olan bireylerin diğer bireylerin de çalışmaya katkı sağlaması için fırsat tanınması ve pasif olan öğrencilerin çalışmalara katılması konularında öğrencileri yüreklendirmiştir. Uygulamalar hem Grup-1 hem de Grup-2'de haftada bir kere 3 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Her hafta bitiminde her iki grupta yer alan işbirlikli alt grupların gerek grup gerekse bireysel bazda başarı ve katkı düzeyleri paylaşılmış, bu değerlendirme sonucuna dayalı olarak gelecek uygulamalarda neler yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

2.3.1. Grup-1'de gerçekleştirilen takım-oyun-turnuva uygulamaları

Uygulamalara başlamadan önce Grup-1'de yer alan öğrenciler (N=23) rastgele yollarla dört işbirlikli takıma ayrılmışlardır. Üç takımda altı, bir takımda ise beş öğrenci yer almıştır. Uygulamalar, takım-oyun-turnuva alanındaki çeşitli çalışmalarda (Açıkgöz, 2014; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Bilgin ve Gelici, 2011) yer alan aşamalardan uyarlanan beş temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

Turnuvaya hazırlık: Bu aşamada öğretim elemanı uygulama planını, öğrenciler için uygulama kılavuzunu, konu sınırlamalarını ve turnuvalarda yönlendirilecek soruları hazırlamıştır. Ardından takımlardaki öğrenciler başarı düzeyleri denk olacak şekilde turnuva masalarına atanmıştır.

Konunun sunumu: Bu aşamada öğretim elemanı tarafından öğrenme hedefleri ve turnuva konusunun içerik sınırları sunulmuştur.

Turnuvaya hazırlık: Öğretim elemanının sunumunun ardından, takımlar kendilerine verilen konu içerik sınırlamasına dayalı olarak takım çalışma kâğıtlarını hazırlamışlardır. Bu aşamada, öğrencilerin üniversite öğrencileri olması sebebiyle ve araştırma becerilerinin ilerlemesini sağlamak amacıyla çalışma kâğıtlarını öğrencilerin kendisinin hazırlaması istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler, kitap ve çevrimiçi dokümanlardan faydalanarak öğretim elemanının rehberliğinde takım çalışma kâğıtlarını hazırlamışlardır. Öğrencilerin sorgulama becerilerine katkı sağlaması amacıyla bu aşamada öğrenciler, bilgi edinme yollarını belirleme, kaynak inceleme, özellikle de çevrimiçi kaynaklardaki bilgilerin doğruluğunu kontrol etme, farklı kaynaklardaki bilgileri kıyaslama ve hangi kaynaktan edindiği bilgiyi kullanacağını sorgulama gibi görevlere sahip olmuştur. Ayrıca bu aşamada her takım üyesinin çalışma kağıdının oluşturmasında katkı sunması sağlanmıştır. Bu amaçla öğretim üyesi takımların çalışma kağıdı hazırlık sürecine rehberlik etmiştir. Ardından hazırlanan çalışma kâğıtları öğretim elemanının onayına sunulmuştur. Öğretim elemanının onayının ardından, takımlar hazırlanan çalışma kâğıtları temel alınarak turnuvaya hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde takım üyeleri birbirleri ile etkileşim halinde birlikte çalışmış, birbirlerini çalıştırmışlardır.

Turnuva: Bu aşamada ilk olarak turnuva masaları organize edilmiştir. Bu amaçla her takımdan aynı başarı seviyesine ait birer öğrenci turnuva masasına yerleştirilmiştir. Turnuvanın başladığında, birinci öğrenciye soru kartı verilmiş ve soruyu okuyarak cevaplama istenmiştir. Okuyucunun solundaki öğrenci farklı bir cevap vermek isterse, söz hakkı verilmiştir. Bu şekilde masadaki tüm öğrencilerin cevapları sorulmuş, en son öğrenci ise cevaplardan sonra kendisine verilen cevap kâğıdından cevabı kontrol etmiştir. Bu aşamada doğru cevap veren öğrenci kartı kazanırken, yanlış cevap veren öğrenci bir kartını geri vermektedir. Eğer masada doğru cevap yoksa kart öğretim elemanına verilmiştir. Turnuva sonunda her öğrenci sahip olduğu kart kadar puan almış, aldıkları puanı takımlarının hanelerine yazdırmıştır. Turnuva sonunda en iyi takım öğretim elemanı tarafından ilan edilmiştir.

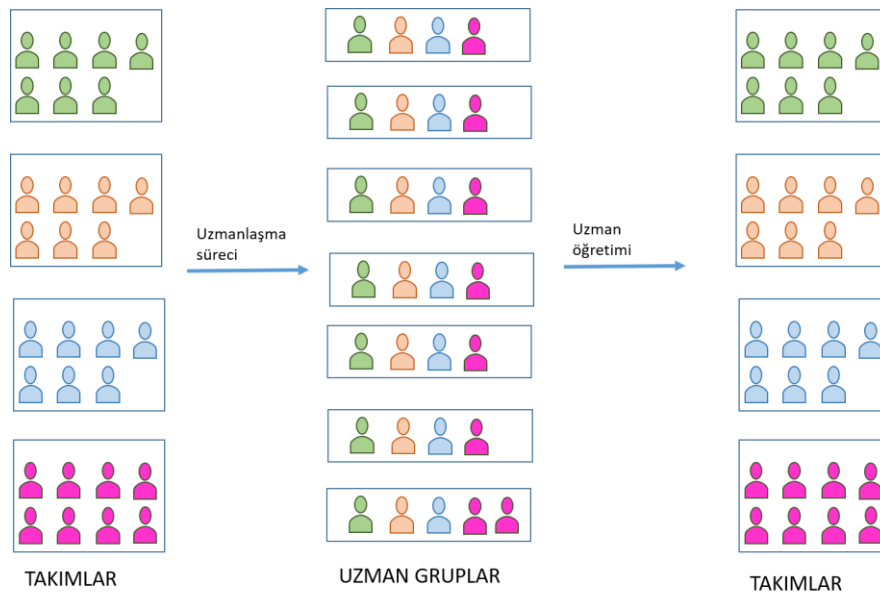
Gelecek turnuvaya hazırlık: Turnuva sonrasında turnuva masaları öğretim elemanı tarafından yeniden organize edilmiştir. Bu süreçte turnuvadan alınan puanlar temel alınmıştır. Turnuva masasında en yüksek puana sahip öğrenci bir üst seviye, en düşük puana sahip olan ise bir alt seviye masaya geçirilmiş, diğer öğrenciler ise aynı masada kalmıştır.

Uygulamalar dokuz hafta boyunca sürmüştür. Hormonların genel özellikleri, hipofiz ve hipotalamus hormonları, tiroid ve paratiroid hormonları, adrenal korteks ve medulla hormonları,

pankreas hormonları, cinsiyet hormonları, gebelik ve plasenta hormonları, sindirim sistemi hormonları ve hormon anomalileri konularında toplamda dokuz turnuva yapılmıştır.

2.3.2. Grup-2’de gerçekleştirilen birleştirme tekniği uygulamaları

Uygulamalara başlamadan önce Grup-2’de yer alan öğrenciler (N=29) rastgele yollarla dört takıma ayrılmışlardır. Üç takımda yedi, bir takımda ise sekiz öğrenci yer almıştır. Ayrıca konular yedi alt konuya bölünerek, yedi uzman grup oluşturulmuştur. Uzman grupların konuları sırasıyla hormonların genel özellikleri (Uzman-1), hipofiz ve hipotalamus hormonları (Uzman-2), tiroid ve paratiroid hormonları (Uzman-3), adrenal korteks ve medulla hormonları (Uzman-4), pankreas hormonları (Uzman-5), cinsiyet, gebelik ve plasenta hormonları (Uzman-6) sindirim sistemi hormonlarıdır (Uzman-7). Hormon anomalileri ise ait olduğu hormonun uzman grubunda ele alınmıştır. Takımlarda yer alan öğrencilerin her biri uzmanlaşma süreci için farklı uzman gruba yerleştirilmiş, böylelikle takımda her konudan uzman en az bir kişinin olması sağlanmıştır (Şekil-1).



Şekil 1. Birleşme tekniği uygulama süreci

Uzmanlaşma süreci boyunca öğrenciler kitap ve çevrimiçi materyallerden faydalanarak uzmanlık konularına yönelik çalışma kağıtları hazırlamışlardır. Grup-1’e benzer şekilde uzmanlık çalışma kağıtları hazırlanırken uzman gruptaki öğrenciler, bilgi edinme yollarını belirleme, kaynak inceleme, özellikle de çevrimiçi kaynaklardaki bilgilerin doğruluğunu kontrol etme, farklı kaynaklardaki bilgileri kıyaslama ve hangi kaynaktan edindiği bilgiyi kullanacağını sorgulama gibi görevlere sahip olmuştur. Uzmanlaşma süreci dört hafta devam etmiştir. İlk hafta uzman gruplara uzmanlık konuları hakkında bilgi verilerek sınıf içi ve sınıf dışında bağımsız araştırma yapmaları sağlanmıştır. İkinci hafta grubun her üyesi araştırma bulgularını grup arkadaşları ile paylaşmış ve tartışmıştır. Üçüncü hafta bulgularını sınırlandırmaları için öğrencilere konu sınırlamaları verilmiştir. Bu aşamada öğrenciler, konu içeriği sınırlandırmasına dayalı olarak bulgularını düzenlemiş ve organize etmiştir. Ayrıca gruplar bu haftada uzmanlık konularına yönelik araştırma raporları hazırlamış ve öğretim elemanının onayına sunmuştur. Dördüncü hafta ise öğretim elemanının rapora verdiği dönütler ışığında çalışma kağıtlarını hazırlamışlardır. Uzmanlaşma sürecinin sonunda her uzman öğrenci kendi takımına dönmüş ve beş hafta süresince takım öğretimleri gerçekleştirilmiştir. Takım öğretimleri sürecinde öğretimi gerçekleştiren uzman öğrencinin diğer takım üyeleri ile etkileşiminin en yüksek düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Uzman öğrenciler sadece anlatım yapmamış, beyin fırtınası, soru-cevap gibi teknikleri kullanmış, konu öğretimi sonunda takım üyelerinin neler öğrendiğine dair kısa bir değerlendirme de yapmıştır.

BULGULAR

Verilerin çözümlenmesi için ilk olarak, uygulamalardan önce ve uygulamalardan sonra Sorgulama Becerileri Ölçeği'nden elde edilen verilerin normalliği test edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle grupların puanlarının kıyaslanmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Ayrıca $r = z\sqrt{N}$ formülü ile anlamlı farklılıklar için etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Pallant, 2007). Bu formülde N değeri şu şekilde belirlenmiştir:

Mann Whitney U testi için: $N = N_{Grup-1} + N_{Grup-2}$

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi için: $N = N_{ön\ test} + N_{son\ test}$

SBÖ'den elde edilen puanlar hem tüm ölçek için hem de ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Tüm ölçeğe ait tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. SBÖ'ne ait tanımlayıcı istatistik sonuçları

Grup	Test	Ortalama	Standart sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Grup-1	Ön test	51.78	6.99	21.00	60.00
	Son test	56.35	4.01	46.00	64.00
Grup-2	Ön test	51.69	7.29	21.00	63.00
	Son test	56.69	5.60	46.00	64.00

Tanımlayıcı istatistik verilerine göre, grupların ön test ve son test ortalama puanları sırasıyla Grup-1 için 51.78 ve 56.35 iken Grup-2 için 51.69 ve 56.69 olarak tespit edilmiştir.

Grupların ön test puanları ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca aynı test ile grupların son test-ön test puan farkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Mann Whitney U testi sonuçları

Test	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ön test	Grup-1	23	26.74	615.00	328.000	0.919
	Grup-2	29	26.31	763.00		
Son test	Grup-1	23	25.11	577.50	301.500	0.555
	Grup-2	29	27.60	800.50		
Son test-ön test puan farkı	Grup-1	23	24.78	570.00	294.000	0.466
	Grup-2	29	27.86	808.00		

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre grupların ön test ($U=328.000$, $p>0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum grupların çalışmanın başında sorgulama becerileri bakımından denk olduğunu göstermektedir. Grupların son test puanları kıyaslandığında ise her iki grubun da son test puanlarının ön teste kıyasla artış gösterdiği (Tablo 2) bununla birlikte son test ($U=301.500$, $p>0.05$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Yine her iki grubun son test-ön test puan farklarının farkı değerlendirildiğinde, Grup-1 (son test-ön test ortalama puan farkı: $56.35-51.78=4.57$) ve Grup 2 (son test-ön test ortalama puan farkı: $56.69-51.69=5$)'nin puan farkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, sıra ortalamalarına ve ortalama puanlar arası farka bakıldığında Grup-2'nin son test-ön test puanlarının farklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Her iki grubun ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Grup-1	Negatif Sıralar	5	7.20	36.00	-2.943	0.003
	Pozitif Sıralar	17	12.76	217.00		
	Eşit	1				
Grup-2	Negatif Sıralar	7	14.43	101.00	-2.521	0.012
	Pozitif Sıralar	22	15.18	334.00		
	Eşit	0				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre Grup-1 ($z=-2.943$, $p<0.05$, $r=0.43$) ve Grup-2'nin ($z=-2.521$, $p<0.05$, $r=0.47$) ön ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

SBÖ üç faktörden oluşmaktadır. Grupların her bir faktör için elde ettikleri son test puanları hesaplanmış ve Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. SBÖ'nün faktörlerinden elde edilen son test puanları için Mann Whitney U testi sonuçları

Faktör	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilgi Edinme	Grup-1	23	24.83	571.00	295.000	0.473
	Grup-2	29	27.83	807.00		
Bilgiyi Kontrol Etme	Grup-1	23	26.54	610.50	332.500	0.985
	Grup-2	29	26.47	767.50		
Özgüven	Grup-1	23	26.52	610.00	333.000	0.993
	Grup-2	29	26.48	768.00		

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre grupların bilgi edinme ($U=295.000$, $p>0.05$), bilgiyi kontrol etme ($U=332.500$, $p>0.05$) ve özgüven ($U=333.000$, $p>0.05$) faktörlerinden elde edilen son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Faktörlerden elde edilen ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. SBÖ'nün faktörlerinden elde edilen son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Faktör	Grup	Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Bilgi Edinme	Grup-1	Negatif Sıralar	8	7.81	62.50	-1.596	0.110
		Pozitif Sıralar	12	12.29	147.50		
		Eşit	3				
	Grup-2	Negatif Sıralar	8	7.75	62.00	-2.718	0.007
		Pozitif Sıralar	17	15.47	263.00		
		Eşit	4				
Bilgiyi Kontrol Etme	Grup-1	Negatif Sıralar	7	10.86	76.00	-1.378	0.168
		Pozitif Sıralar	14	11.07	155.00		
		Eşit	2				
	Grup-2	Negatif Sıralar	6	14.83	89.00	-2.202	0.028
		Pozitif Sıralar	20	13.10	262.00		
		Eşit	3				
Özgüven	Grup-1	Negatif Sıralar	7	7.57	53.00	-2.189	0.029
		Pozitif Sıralar	14	12.71	178.00		
		Eşit	2				
	Grup-2	Negatif Sıralar	8	12.44	99.50	-1.447	0.148
		Pozitif Sıralar	16	12.53	200.50		
		Eşit	5				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre Grup-1'in özgüven ($z=-2.189$, $p<0.05$, $r=0.32$) faktöründe, Grup-2'nin ise bilgiyi edinme ($z=-2.718$, $p<0.05$, $r=0.36$) ve bilgiyi kontrol etme ($z=-2.202$, $p<0.05$, $r=0.30$) faktöründe ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sunulan çalışmada hormonlar konusunda işbirlikli öğrenmenin iki tekniği olan Takım Oyun Turnuva ve Birleştirme tekniklerinin öğrencilerin sorgulama becerilerine etkisinin kıyaslanması amaçlanmıştır. Bu amaçla dokuz hafta süren bir eğitim programı hazırlanmış, uygulamalardan önce ve sonra olmak üzere ölçüm alınmıştır.

Analiz sonuçlarına göre Takım Oyun Turnuva tekniğinin uygulandığı Grup-1'de ön test ve son test puanları sırasıyla 51.78 ve 56.35 iken, Birleştirme tekniğinin uygulandığı Grup-2'de 51.69 ve 56.69 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar her iki teknikle öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ayrıca yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre hem Birleştirme ($z=-2.943$, $p<0.05$, $r=0.43$) hem de Takım Oyun Turnuva ($z=-2.521$, $p<0.05$, $r=0.47$) tekniğinin kullanıldığı gruplarda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sorgulama becerilerinin her iki teknikle de anlamlı düzeyde geliştiğini göstermektedir ve her iki grupta da aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olan işbirlikli öğrenmenin olumlu etkileri görülmektedir. Her iki grupta da benzer şekilde gruptaki öğrenciler süreç boyunca araştırma yapmış, araştırmalarını raporlaştırarak çalışma kağıtları oluşturmuş, araştırma süresince çeşitli bilgi edinme yollarını ve bilgi kaynaklarını kullanmış, özellikle çevrimiçi ortamlarda elde edilen bilgilerin doğruluğuna emin olmak adına pek çok bilgi kaynağını karşılaştırmış ve etkin bir sorgulama sürecine girmiştir. Bu uygulamalar sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin sorgulama becerileri gelişmiştir. Alan yazında üniversite düzeyinde işbirlikli öğrenme ve bu yaklaşımın çeşitli tekniklerinin kullanıldığı çalışmaların sorgulama becerilerine etkisi konusunda bir çalışmaya rastlanmamakla beraber, Kaplan Parsa (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları işbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin mevcut öğretim programına kıyasla daha yüksek sorgulayıcı öğrenme becerisi kazandırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenme alanında yapılan çalışmaların sonuçları sunulan çalışmanın sonuçlarına paralel bir şekilde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır (Abdullah & Shariff 2008; Aslan & Zengin, 2016; Karaçöp & Diken, 2017; Kumar vd., 2017; Souvignier & Kronenberger 2007; Yılar & Şimşek, 2016).

Çalışma kapsamında hem Takım Oyun Turnuva hem de Birleştirme tekniklerinin öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Kullanılan iki teknik karşılaştırıldığında ise; Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ($U=301.500$, $p>0.05$) grupların son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve tanımlayıcı istatistik sonuçları ile birlikte ele alındığında öğrencilerin sorgulama becerilerinin her iki teknikle anlamlı düzeyde geliştiği fakat gelişme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı şeklinde açıklanabilir. İki tekniğin uygulama süreci bir bütün olarak ele alındığında öğrencilerin benzer sorgulama süreçlerinden geçmesinin bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Her iki grup da takım çalışmasında kullanacağı bir çalışma kâğıdı hazırlamış ve bu hazırlık sürecinde bilgiye ulaşmak için benzer yollardan geçmiştir. İki grup da öğretim üyesinin rehberliğinde araştırma yaparak bilgi toplamış, elde ettiği verilerini analiz etmiş, kaynakları doğruluk bakımından kıyaslamış ve araştırma sonuçlarını grup arkadaşları ile paylaşmıştır. Tüm bu uygulamalar sonucunda her iki grubun da sorgulama becerileri benzer şekilde gelişmiştir.

Öğrencilerin ölçeğin alt faktörlerinden elde ettiği son test puanları kıyaslandığında grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin tümünde elde edilen bulgularla uyumludur ve ölçeğin tümüne ilişkin yapılan yorumlar alt boyutlar için de yapılabilir. Her iki teknikte de öğrencilerin özgüvenlerine katkı sağlayan etkinlikler bulunmaktadır. Takım-Oyun-Turnuva tekniğinde gerçekleştirilen turnuvaları kazanarak hem daha başarılı bir masaya geçme hem de takımına puan kazandırma öğrencilerin özgüvenlerini arttırırken, Birleştirme tekniğinde bir konuda

uzman olma ve takım arkadaşlarına uzman olduğu bu konuyu öğretebilme benzer şekilde öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici faaliyetlerdir. Bilgi edinme ve bilgiyi kontrol etme becerileri ise Takım-Oyun-Turnuva tekniğinde takım çalışma kağıdı, Birleştirme tekniğinde ise uzman grup çalışma kağıdı hazırlama sürecinde etkin olarak kullanılmıştır. Bu durumlar her iki tekniğin sözü edilen sorgulama becerilerine benzer şekilde etki ettiği, bu sebeple iki tekniğin öğrencilerin sorgulama becerilerini benzer şekilde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin ölçeğin alt faktörlerinden elde ettiği ön-son test puanları kıyaslandığında Grup-1’de özgüven ($z=-2.189$, $p<0.05$, $r=0.32$) faktöründe, Grup-2’de ise bilgi edinme ($z=-2.718$, $p<0.05$, $r=0.36$) ve bilgiyi kontrol etme ($z=-2.202$, $p<0.05$, $r=0.30$) faktöründe son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Takım-Oyun-Turnuva tekniğinin uygulandığı Grup-1’deki öğrencilerin özgüvenlerinin anlamlı derecede ilerlemesi, centilmen bir rekabet ortamının olduğu turnuvalarda puan kazandıkça özgüvenleri artmıştır. Birleşme tekniğinde özgüvenin gelişimini anlamlı düzeyde olmayışı ise bu başarıma duygusunun Takım-Oyun-Turnuva tekniğine göre daha az hissedilmesine bağlanabilir. Birleştirme tekniğinde de öğrenciler çalışma kağıtları hazırlayarak bir konuda uzmanlaşmış ve uzman olduğu konuyu arkadaşlarına sunarak özgüvenlerini geliştirmişlerdir. Ancak Takım-Oyun-Turnuva’da olduğu gibi bir rekabet ortamının olmayışının gelişimin daha az olmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Birleştirme tekniğinin uygulandığı grupta ise bilgiyi edinme ve bilgiyi kontrol etme becerilerinin gelişimi ise grubun yürüttüğü sistematik araştırmaların bir etkisi ile açıklanabilir. Takım-Oyun-Turnuva tekniğinin uygulandığı öğrenciler her hafta farklı bir hormona yönelik araştırma yürütmüştür. Oysa ki Birleştirme tekniğinin uygulandığı öğrenciler uzmanlaşacağı hormona ilişkin dört haftalık uzmanlaşma süreci geçirmişlerdir. Bu durum onların daha uzun, daha kapsamlı, daha derinlemesine ve daha planlı araştırmalar yürütmelerini sağlamıştır. Bu durum Birleştirme tekniğinin uygulandığı öğrencilerin araştırma yaparken kullanmış oldukları bilgi edinme ve bilgiyi kontrol etme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu etkilediği yönünde yorumlanabilir.

Üniversite öğrencileri çağımızın gerekleri olan becerilere sahip şekilde yetiştirilmelidir. Gerek yaşadığı çağa uyum sağlama gerekse günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde sorgulama becerileri, öğrencilerin kullanacağı becerilerin başında gelmektedir. Öğrencilerin düşünmeleri, araştırma yapmaları, bilgi kirliliği içinde doğru bilgilere ulaşmaları ve bu süreçte zihinsel faaliyetlerini en etkili biçimde kullanmaları için öğrenme ortamları oldukça önem taşımaktadır. Sunulan çalışmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere hem birleştirme hem de takım-oyun-turnuva teknikleri ile işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmede etkilidir. Bu sebeple çalışmanın bulgularına dayalı olarak öğrenme ortamlarının işbirlikli öğrenme gibi aktif öğrenme yöntemlerini temel alacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Sunulan çalışma işbirlikli öğrenmenin iki tekniği ile sınırlıdır, gelecek çalışmalarda diğer teknikleri arasında da kıyaslama yapılması çalışma kapsamında sunulan bir diğer öneridir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, S., & Shariff, A. (2008). The effects of inquiry-based computer simulation with cooperative learning on scientific thinking and conceptual understanding of gas laws. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(4), 387–398.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim, Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri ve Yayın.
- Aldan-Karademir, Ç., & Saracaloglu, A. S. (2013). The development of inquiry skills scale: Reliability and validity study. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56-65.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverley Hills, CA: Sage
- Arslan, A., & Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 23-45.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi.
- Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.

- Cooper, J. L., & Mueck, R. (1990). Student involvement in learning cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence College Teaching*, 1, 68–76.
- Çimer, A. (2012). What makes biology learning difficult and effective: students' views. *Educational Research and Reviews*, 7(3), 61-71.
- De Vries, D. L., & Edwards, K. J. (1974). Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 741-749.
- De Vries, D. L., Edwards, K. J. & Wells, E. H. (1974). *Teams-games-tournament in the social studies classroom: effects on academic achievement, student attitudes, cognitive beliefs, and classroom climate*. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University, Report Number 173.
- De Vries, D. L., & Slavin, R. E. (1978). Teams-games-tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 28-38.
- Doymus, K. (2008a). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 38(2), 249-260.
- Doymus, K. (2008b). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57.
- Doymus, K., Karacop, A., & Simsek, U. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Educational Technology Research and Development*, 58(6), 671-691.
- González, A., Jennings, D., & Manriquez, L. (2014). Multi-faceted impact of a team game tournament on the ability of the learners to engage and develop their own critical skill set. *International Journal of Engineering Education*, 30(5), 1213-1224.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325–332.
- Holliday, D. C. (1995). Jigsaw IV: Using student/ teacher concerns to improve Jigsaw III. ERIC Document Reproduction Service No. ED495687, 08.04.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465687.pdf> adresinden den alınmıştır.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allynand Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T & Holubec, E. J. (1993). Circles of learning: Cooperation in the classroom. ERIC Document Number: ED 241 516, 8.04.2019 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED241516.pdf> adresinden alınmıştır
- Kaplan Parsa, M. (2016). *İşbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının yaratıcı düşünmeye, sorgulayıcı öğrenme becerilerine, fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma etkisi*(Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçöp, A., & Diken, E. H. (2017). The effects of jigsaw technique based on cooperative learning on prospective science teachers' science process skill. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 86-97.
- Karaçöp, A., & Doymuş, K. (2013). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 22(2), 186-203.
- Koç, Y., Doymuş, K., Karaçöp, A., & Şimşek, Ü. (2010). The effects of two cooperative learning strategies on the teaching and learning of the topics of chemical kinetics. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2) 52-65.
- Kumar, C. V., Kalasuramath, S., Patil, S., Kumar, K. R., Taj, K. S., Jayasimha, V. L., Basavarajappa, K.G., Shashikala, P., Kukkamalla, A., & Chacko, T. (2017). Effect of jigsaw co-operative learning method in improving cognitive skills among medical students. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 6(3), 164-173.
- Lazarowitz R. & Penso, S. (1992). High school students' difficulties in learning biology concepts. *Journal of Biological Education*, 26(3), 215-224.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Tebliğler Dergisi*. 2563.
- Mutlu, A. (2018). Comparison of two different techniques of cooperative learning approach: Undergraduates' conceptual understanding in the context of hormone biochemistry. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 46(2), 114-120.
- Newmann, F. M., & Thompson, J. A. (1987). Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: a summary of research. ERIC Document number: ED 288 853, 08.04.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288853.pdf> adresinden alınmıştır.

- Oludipe, D., & Awokoy, O. J. (2010). Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students' anxiety for learning chemistry. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-36.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual, a step by step a guide to data analysis using SPSS for Windows*. England: McGraw-HillEducation.
- Phillips, J., & Fusco J. (2015). Using the jigsaw technique to teach clinical controversy in a clinical skills course. *American journal of pharmaceutical education*, 79(6), 1-7.
- Sharan S. & Hertz-Lazarowitz R. (1980). A group-investigation method of cooperative learning in the classroom. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb and R. Hertz Lazarowitz (eds.) *Cooperation in Education*. Provo, Utah: Brigham Young University Press.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Education Research*, 50, 315–342.
- Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning*. Baltimore, MD.: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Solihatın, E., & Öztürk, A. (2014). Increasing civics learning achievement by applying cooperative learning: team game tournament method. *Sociology*, 4(11), 949-954.
- Souvignier, E., & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 755-771.
- Stahl, R. J. (1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Addison-Wesley.
- Tarhan, L., & Acar Şeşen, B. (2012). Jigsaw cooperative learning: acid–base theories. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(3), 307-313.
- Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ogunc, A., & Acar-Sesen, B. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: physical and chemical changes. *Research in Science & Technological Education*, 31(2), 184-203.
- Tekkaya, C., Özkan, Ö., & Sungur, S. (2001). Biology concepts perceived as difficult by Turkish high school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 145-150.
- Van Wyk, M. M. (2011). The effects of Teams-Games-Tournaments on achievement, retention, and attitudes of economics education students. *Journal of Social Sciences*, 26(3), 183-193.
- Veloo, A., & Chairhany, S. (2013). Fostering students' attitudes and achievement in probability using teams-games-tournaments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 59-64.
- Yılar, M. B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 835-854.

Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algıları ve Derse Katılımlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of The Perception of Constructivist Learning Environment and Classroom Engagement in Relationship in Terms of Demographic Variables of Middle School Students

Ulhan KURT¹, Mirac Furkan BAYAR²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ve fen bilimleri dersine katılımlarının demografik değişkenler açısından değişimini ve bu iki faktör arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel model kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye ve Aziziye ilçesine bağlı 5 ortaokulda öğrenim gören 206 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Öğrenci Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ve derse katılım düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretmenin cinsiyeti açısından değişmezken yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı fark göstermektedir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ile derse katılım ve derse katılım boyutları olan davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı katılım arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yapılandırmacı öğrenme ortamı, derse katılım, fen bilimleri

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the change in the perception of constructivist learning environment and the engagement of science lesson students in terms of demographic variables and the relationship between these two factors. Descriptive model which is a quantitative research approach was used in the study. The sample of this study consisted of 206 students who were studying in 5 middle schools in Yakutiye and Aziziye district of Erzurum province. In the study, “Constructivist Learning Environment Survey” and “Student Engagement Scale” were used as data collection tools. In the light of the analyzes, while the constructivist learning environment perception and the level of engagement of the students do not change in terms of sex, class level and sex of the teacher. Constructivist learning environment perception has a significant difference in terms of number of students in class. In addition, it has been found that there is a relationship between constructivist learning environment perception and classroom engagement. It was determined that there is a relationship between behavioral, emotional, cognitive and agentic engagement dimensions of classroom engagement.

Keywords: Constructivist learning environment, classroom engagement, science

Cite this article as:

Kurt, U. & Bayar, M. F. (2020). Investigation of the perception of constructivist learning environment and classroom engagement in relationship in terms of demographic variables of middle school students. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140-150.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The twentieth and twenty-first centuries are centuries of economic, social, political and technological dazzling progress. These dizzying advances in education systems in the world have remained indifferent. The constructivist approach, whose origin dates back centuries, has begun to feel its weight in educational systems. Constructivist learning theory was initially an approach to determine how learners structured knowledge while trying to explain how learners learned knowledge. In order to create any structure within the society, the foundation as a priority is needed. Constructivist approach is parallel with this idea. In this theory, which will be formed by the learner's own information schema, the learner must have preliminary information.

The nature of the learning environment is important for the learner to achieve the desired goals. Because the outputs of learning are manifested in the environments where teaching is carried out. Constructivist theory defines the classroom environment as the place where information is created and developed (Brumbaugh and Rock, 2006). In this respect, learning environments should provide the opportunity for the individual to realize his / her own learning and that the plans are flexible and that

¹ Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, e-posta: uluhaan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0683-6875>

² Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, e-posta: miracfurkanbayar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0693-4280>

the individual obtains experiences. Thanks to the environment in this structure, taking into account the interests and needs of the students themselves, expressing themselves more easily, working with the group and their active engagement in activities carried out in the course is provided (Hancer and Yalcin, 2009; Jonassen and Land, 2000).

The engagement of the students in the lesson of the teaching activities has become one of the most researched subjects in the recent period. Each student is not in the same level in the same environment where similar teaching activities are carried out. However, it is stated in the literature that students who are active engagements in the lesson learn better (Klem and Connel, 2004; Raftery, Grolnick and Flamm, 2012). The student should know the responsibility of his / her own learning in order to realize effective learning in the process of education and should actively engagement in the classroom activities (Yavuz, Gulmez and Ozkaral, 2016). However, each student is not at the same level. For some students, it is easy and easy to attend the class, while for others it is very difficult and boring to attend. In the face of this situation, teachers have to assume some responsibilities. Teachers should take into consideration the pre-learning of the student in a classroom environment and encourage the students to engagement in the lesson by making the learning environment suitable for the student's level (Guvenc, 2015).

Method

In this research was used descriptive model which is a quantitative research approach. Correlational survey method, which is one of the general survey models, was used in the study because it was aimed to determine how the students' constructivist learning perceptions and their engagement in science lessons changed in terms of different variables and the relationship between these two variables.

The sample of the study consisted of 206 students who were studying 5 middle schools in Yakutiye and Aziziye districts of Erzurum in the 2018/2019 academic year. The sampling method was chosen as a convenience sampling method. In addition, in this study, "Constructivist Learning Environment Survey" and "Student Engagement Scale" were used as data collection tools.

Result and Discussion

In the research, it was determined that the constructivist learning environments did not change in terms of sex factor. Bas (2012) reported that the constructivist learning environment perceptions of middle school students did not make a significant difference in terms of sex variable. Similarly, it is seen that the average score of the student on the scale (Cavus and Yilmaz, 2014) and the total score of the student from the scale (Pinar Bal and Doganay, 2009) did not change in terms of the sex of the students of various grades. Nayman (2011), in her study, stated that the students in 5th grade did not change their thoughts about constructivist learning environment in terms of sex. Contrary to these studies, there are studies indicating that the constructivist learning environment perception has changed according to the sex of the students in the literature (Bas, 2012; Cavus and Yilmaz, 2014; Zorlu and Zorlu, 2015).

It was determined that middle school students' perceptions of constructivist learning environment did not change in terms of grade level. In the study of Bas (2012), it was observed that the students' perceptions of constructivist learning environment did not make a significant difference in terms of the grade level. However, in the literature, there are also studies indicating that students of 7th and 8th grades have higher and statistically significant constructivist learning environment than students in 5th and 6th grades (Erdoğan and Polat, 2017; Zorlu and Zorlu, 2015). In addition, constructivist learning environment perception shows a significant difference in terms of the number of students studying. In parallel with this finding, Cinar, Temel, Beden and Gocgen (2004) reported that students studying in crowded classrooms were uncomfortable in this situation and that a large proportion of both teachers and students should have approximately 20 students.

It is another result of this study that the perception of constructivist learning environment in terms of the sex of the teacher who entered the science course did not change. In the literature, there is not enough study on the constructivist learning environment perception of the students in terms of the sex

of the teacher. Only Aygoren (2009) stated that male teachers found themselves more adequate in terms of constructing constructivist learning environment than female teachers.

In the research, it was determined that there was a strong positive relationship between the students' constructivist learning environment perception and the level of engagement in the class. Similarly, when constructivist learning environment is provided to students, there are some studies indicating that they engage more mentally and in other respects more actively (Kalem and Fer, 2003; Perkins, 1999; Slavin, 1997; Zhang, 2008). Finally, it was determined that there was a positive relationship between the sub-dimensions of engagement classroom.

GİRİŞ

Yirminci ve yirmi birinci yüzyıllar ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik açıdan baş döndürücü ilerlemelerin olduğu yüzyıllardır. Dünya genelindeki bu baş döndürücü ilerlemelere eğitim sistemleri de kayıtsız kalmamıştır. Kökeni yüzyıllar öncesine dayanan yapılandırmacı yaklaşım bu ilerlemeler sayesinde eğitim sistemlerinde ağırlığını hissettirmeye başlamıştır. Türkiye’de “yapısalcılık”, “oluşturmacılık” ya da “inşacılık” olarak isimlendirilen yapılandırmacılık kuramı, başlangıçta bilme ve bilgi üzerine temellendirilmiş bir kuram olarak alanyazına girmiştir (Demirel, 2005). Ancak günümüzde, bu kuram bireylerin zihin yapısı ve işleyişini açıklamaya çalışan, modern dünya düzeninde toplumun her kesiminde benimsenen bir teori haline gelmiştir. Öğretim sürecinde bireyin nasıl öğrendiğini anlamak isteyen araştırmacılar öncelikle bireyin sahip olduğu bilgileri ortaya çıkarmalıdır (Selley, 1999). Bu açıdan bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda kazandığı yeni bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirmesi sonucu yeni bilgileri yapılandırması olarak ifade edilen yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu kuram, Johnson ve Johnson’un sosyal etkileşim, Bruner’in araştırma, Piaget’in zihinsel psikoloji, Posner ve diğerlerinin kavramsal değişim ve Ausubel’in anlamlı öğrenme teorilerine dayanmaktadır (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışırken sonraları bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını belirlemeye yönelik bir yaklaşım haline gelmiştir. Toplum içerisinde herhangi bir yapıyı oluşturmak için öncelik olarak temele ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım da bu düşünce ile paralellik göstermektedir. Öğrenenin kendi bilgi şemasının oluşturacağı bu kuramda, öğrenenin ön bilgilere sahip olması yani temelini olması gereklidir. Çünkü yapılandırmacılığın temelinde bilginin sürekli tekrarı değil, bilginin yeniden yapılandırılması ve transferi vardır. Bu açıdan öğrenme olgusu ve bilginin doğası yapılandırmacılığın temel noktasıdır. (Şaşan, 2002). Günümüzde eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğrenenin eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde olduğu ve bilgiye doğrudan, etkin olarak ulaşması sonucunda daha iyi öğrendiğini belirtmektedir (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

Öğrenenin istenilen hedefleri kazanması sürecinde öğrenme ortamının niteliği önem arz etmektedir. Çünkü öğrenmenin çıktıları, öğretimin gerçekleştirildiği ortamlarda kendisini göstermektedir. Yapılandırmacı kuram sınıf ortamını bilginin oluşturulduğu ve geliştirildiği yer olarak tanımlamaktadır (Brumbaugh ve Rock, 2006). Bu açıdan öğrenme ortamları bireyin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesine fırsat sunan, planların esnek olduğu ve bireyin deneyimler elde etmesini sağlayan yapıda olmalıdır. Bu yapıdaki ortamlar sayesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulurken onların kendilerini daha rahat ifade etmesi, grupla çalışması ve onların ders içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlere etkin katılımı sağlanır (Hançer ve Yalçın, 2009; Jonassen ve Land, 2000).

Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri süresince derse katılım göstermesi son dönemde en çok araştırılan konulardan birisi haline gelmiştir. Birbirine benzer öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamlarda her öğrencinin derse katılımı aynı düzeyde değildir. Oysaki literatürde ders içerisinde aktif katılım gösteren öğrencilerin daha iyi öğrendiği belirtilmektedir (Klem ve Connel, 2004; Raftery, Grolnick ve Flamm, 2012). Öğrenci eğitim öğretim sürecinde etkili öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için kendi öğrenme sorumluluğunu bilmeli ve bu doğrultuda ders içi faaliyetlere etkin olarak katılım göstermelidir (Yavuz, Gülmez ve Özkaral, 2016). Ancak her öğrencinin derse katılımı aynı düzeyde değildir. Bazı öğrencilere derse katılmak zevkli ve gayet kolay gelirken bazıları için ise derse katılım göstermek oldukça zor ve sıkıcı gelmektedir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma durumu önem arz etmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçları açısından

doğunluğa ulaşan öğrencilerin derse katılımları artmaktadır (Kurt ve Taş, 2018). Ayrıca öğretmenlerin de bu durum karşısında birtakım sorumlulukları üstlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencinin ön öğrenmelerini dikkate almalı, öğrenme ortamını öğrencinin seviyesine uygun hale getirerek her öğrencinin derse katılım göstermesini teşvik etmelidir (Güvenç, 2015). Newmann (1992) öğretmen ve öğrenciler için problem durumunun başarı seviyesi olmadığını, bu duruma sebep olan öğrenci katılımının yetersiz olduğunu belirterek öğrenci derse katılımının önemini ifade etmektedir. Yani, öğrencinin derse katılım düzeyinin yüksek olması onun akademik açıdan başarılı olması ile eşdeğerdir.

Frederick, Blumenfield ve Paris (2004) derse katılımı davranışsal, bilişsel ve duyuşsal katılım olarak ele almışlardır. Öğrencilerin ders içerisindeki faaliyetlere katılması, uygun davranışlar sergilemesi davranışsal katılıma, öğrencinin öğrenmelerini gerçekleştirirken uygun stratejiler geliştirip plan yapması bilişsel katılıma, öğrenme sürecinde mutlu, neşeli, bıkkın vb. olması duyuşsal katılıma örnektir. Appleton, Christenson, Kim ve Reschly (2006) ise katılımı davranışsal, bilişsel, akademik ve psikolojik katılım olarak dört boyutta incelemişlerdir. Davranışsal ve bilişsel katılım boyutları Frederick ve arkadaşlarının (2004) benzerdir. Akademik katılım öğrencinin ders notlarında artış sağlaması için ödev vb. çalışmalara gösterdiği çaba iken psikolojik katılım, öğrencinin arkadaşları, öğretmenleri ve ebeveynleri ile olan etkileşimidir. Son olarak Reeve ve Tseng (2011) belirtilen bu katılım türlerine ilaveten aracı katılımı literatüre kazandırmışlardır. Aracı katılım, öğrencinin öğrendiği bilgilere uygun davranış sergilemesidir. Aracı katılımda öğrenciler öğretim sürecinde sorular sorma, problem durumları karşısında görüş belirtme eğiliminde olurlar (Reeve, 2012).

Literatürde, tüm katılım türleri (davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı) arasında doğrusal ilişkinin olduğunu belirten araştırmalara rastlanılmaktadır. Yani bir katılım türünde meydana gelen artış diğer katılım türlerini de artırmakta iken, bir katılım türündeki azalmanın diğer katılım türlerini de azaltmaktadır (Reeve, 2013, Reeve ve Tseng, 2011). Örneğin öğrencinin derse karşı olumlu tavrının olması (duyuşsal katılım) o öğrencinin ders içerisinde olumlu davranışlar sergilemesini (davranışsal katılım), sınıf içi tartışmalara katılım göstermesini ve görüşlerini rahatça ifade etmesini (aracı katılım) sağlamaktadır (Li ve Lerner, 2013).

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve fen bilimleri dersine katılımlarına cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve dersin öğretmenin cinsiyetinin etkisini tespit etmektir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortam algısı ile öğrencilerin fen bilimleri dersine olan katılımları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini tespit etmek bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına ve fen dersine katılımlarına öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve öğretmenin cinsiyeti etki etmekte midir ve yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ile fen dersine katılım arasında bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi temele alınarak araştırmaya yön veren sorular aşağıdaki gibidir. Ortaokul öğrencilerinin;

- yapılandırmacı öğrenme ortam algıları ve fen dersine katılım düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve öğretmenin cinsiyeti açısından bir fark oluşturmakta mıdır?
- yapılandırmacı öğrenme ortam algıları ile fen bilimleri dersine katılımları arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
- katılım boyutları (davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı) arasında herhangi bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel modellerden birisi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme algıları ve fen bilimleri dersine katılımları farklı değişkenler açısından nasıl değiştiği ve bu iki değişkenin birbirleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlandığından araştırmada genel tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin birlikte değişimi ve değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde bulunan 5 ortaokulda 2018/2019 eğitim öğretim yılında öğrenimini sürdüren 206 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem zaman, para ve işgücünün ekonomik olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Gravetter ve Forzano, 2012).

Tablo 1. Örneklem için demografik özellikler

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	93	45.1
Erkek	113	54.9
Sınıf düzeyi		
6.sınıf	80	38.8
7.sınıf	50	24.3
8.sınıf	76	36.9
Öğrenim gördüğü sınıfın mevcudu		
0-15 arası	21	10.2
15-25 arası	38	18.4
25-40 arası	64	31.1
40 ve üzeri	83	40.3
Öğretmenin cinsiyeti		
Bayan	44	21.4
Erkek	162	78.6
Toplam	206	100

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

Sınıf ortamında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun sınıf ortamı oluşturup oluşturmadığını belirlemeyi amaçlayan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ) Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz-Tüzün, Çakıroğlu ve Boone (2006) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sonraki dönemde ölçek Özkal, Tekkaya, Çakıroğlu ve Sungur, (2009) tarafından revize edilmiştir. Dünya'yı öğrenme, bilimi öğrenme, düşüncelerini ifade etme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme olmak üzere beş boyuttan oluşan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert yapıda olan ölçeğin (1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= bazen, 4= sıklıkla, 5= her zaman) tamamına ilişkin DFA sonuçları CFI = .97, S-RMR = .05, NFI = .97, GFI = .93 olarak belirtilmiştir. Araştırmada %27'lik üst ve alt grupların puanları arasında hesaplanan t testi sonuçları, tüm madde puan ortalamaları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre, ölçekteki maddelerin ayırt edici oldukları söylenebilir. Ayrıca ölçüt geçerliğini belirlemek için YÖÖÖ'nün boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ile Öğrenci Katılımı Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon değerleri .72 ile .74 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre, ölçeğin amacına hizmet etme derecesinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır.

2.2.1. Öğrenci Katılımı Ölçeği

Reeve ve Tseng (2011) tarafından öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Öğrenci Katılımı Ölçeği (ÖKÖ), Hıdıroğlu (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı katılım boyutlarını ölçen ölçek toplamda 22 maddeden oluşan 4'lü Likert yapıdadır (1= kesinlikle katılmıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum). Hıdıroğlu (2014) araştırmasında alt boyutlar için tespit ettiği cronbach alfa değerleri sırasıyla, davranışsal katılım için .94, duyuşsal katılım için .78, bilişsel katılım için .88 ve aracı katılım için .82'dir. Bu araştırma kapsamındaki cronbach alfa değerleri Hıdıroğlu (2014)'ün ulaştığı değerlere benzerdir. Bu Araştırmada, ölçeğin davranışsal katılım için .83, duyuşsal katılım için .79, bilişsel katılım için .84, aracı katılım için .83 ve ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada %27'lik üst ve alt grupların puanları arasında hesaplanan t testi sonuçları, tüm madde puan

ortalamları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu açıdan ölçekteki maddelerin ayırt edici özellikte olduğu söylenebilir.

2.2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Kolmogrov-Simirnov testi yapılmıştır. Katılımcı sayısının 50 ve üzerinde olduğu araştırmalarda Kolmogrov-Simirnov testinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağıldığı ($p > .05$) ve diğer normallik varsayımlarını sağladığı belirlenmiştir. Bu açıdan araştırma sorularına yönelik gerçekleştirilen analizlerde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Yapılandırmacı öğrenme ortam algısı ve fen bilimleri dersine katılım düzeyinin öğrencinin cinsiyeti ve fen bilimleri dersine giren öğretmenin cinsiyetine bağlı olarak değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve fen bilimleri dersine katılım düzeyleri cinsiyet ve ders öğretmenin cinsiyeti açısından değişmediği ($p < .05$) belirlenmiştir (Bkz. Tablo. 2 ve Tablo 3).

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyeti açısından YÖÖÖ ve ÖKÖ puanlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	p
YÖÖÖ Puanı	Kız	93	72.82	14.84	.78
	Erkek	113	72.20	16.35	
ÖKÖ Puanı	Kız	93	69.58	10.97	.77
	Erkek	113	70.03	11.70	

Tablo 2’ de görüldüğü üzere kız ve erkek öğrenciler eğitim öğretim sürecinde buldukları sınıf ortamlarını yapılandırmacı ortam algısı açısından benzer değerlendirmişlerdir. Yani kız ve erkek öğrenciler okul içi ve dışındaki dünya hakkında bilgiler edinmekte, fikirlerini diğer öğrencilerine rahatlıkla aktarmada, bilimin hayatın bir parçası olduğunu belirtmede benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin derse katılım düzeyleri de cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğrenciler fen derslerini dikkatli dinleme, yeni ve eski bilgilerini ilişkilendirme, fen dersini eğlenceli bulma vb. özellikler açısından benzerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyeti açısından öğrencilerin YÖÖÖ ve ÖKÖ puanlarının karşılaştırılması

	Öğrencilerin Cinsiyeti	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	p
YÖÖÖ Puanı	Kız	44	70.52	17.10	.35
	Erkek	162	73.01	15.24	
ÖKÖ Puanı	Kız	44	70.95	9.87	.46
	Erkek	162	69.52	11.73	

Tablo 3’de hesaplanan değerler doğrultusunda kız ve erkek öğrenciler fen bilimleri dersinde; gerçekleştirilecek etkinlikler için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu öğretmene bildirme, konuları iyi öğrenip öğrenmediğini öğretmeni ile değerlendirme vb. açısından benzer yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahiptir. Aynı şekilde kız ve erkek öğrenciler fen dersinde öğretmene sorular sorma, derse dikkatli dinleme, ulaşmak istediği hedefleri belirleme vb. açısından benzer derse katılım düzeyine sahiptirler.

Öğrencilerin sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü sınıfın mevcudu açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ve fen bilimleri dersine katılım düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. (Bkz. Tablo 4 ve Tablo 5).

Tablo 4. YÖÖ ve ÖKÖ puanının sınıf düzeyi açısından karşılaştırıldığı tek yönlü ANOVA testi sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Ortalaması	df	F	P
YÖÖ puanı	Sınıf Düzeyi	348.58	2	1.43	.24
ÖKÖ puanı	Sınıf Düzeyi	230.95	2	1.81	.17

Tablo 4'e göre farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortam algıları ve derse katılım düzeyleri birbirine benzer olup istatistiki açıdan aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 5. YÖÖ ve ÖKÖ puanının öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından karşılaştırıldığı tek yönlü ANOVA testi sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Ortalaması	df	F	P
YÖÖ puanı	Sınıf Mevcudu	696.74	3	2.92	.03
ÖKÖ puanı	Sınıf Mevcudu	76.43	3	.59	.62

Tablo 5'e göre öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların mevcudu açısından yapılandırmacı öğrenme ortam algısı istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmakta iken derse katılım düzeyleri açısından fark oluşturmamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı açısından anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6. YÖÖ puanının sınıf mevcudları açısından karşılaştırıldığı Bonferroni testi sonuçları

	Sınıf Mevcudu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
0-15 arası	15-25 arası	-5.21	4.20	.99
	25-40 arası	-.74	3.88	.99
	40 ve üzeri	3.53	3.77	.99
15-25 arası	0-15 arası	5.21	4.20	.99
	25-40 arası	4.47	3.16	.95
	40 ve üzeri	8.74*	3.02	.03
25-40 arası	0-15 arası	.74	3.88	.99
	15-25 arası	-4.47	3.16	.95
	40 ve üzeri	4.27	2.57	.59
40 ve üzeri	0-15 arası	-3.53	3.77	.99
	15-25 arası	-8.74*	3.02	.03
	25-40 arası	-4.27	2.57	.59

*p < .05

Tablo 6'ya göre sınıf mevcudu 15-25 kişi arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile sınıf mevcudu 40 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortam algısı istatistiki açıdan anlamlı bir fark göstermektedir.

Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile fen bilimleri dersine katılımları arasındaki korelasyon düzeyini tespit etmek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7. Öğrencilerin YÖÖÖ ile ÖKÖ puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon testi sonuçları

		YÖÖÖ Puanı	ÖKÖ Puanı
YÖÖÖ Puanı	Pearson Korelasyon Değeri	1	.84**
	p		.00
ÖKÖ Puanı	Pearson Korelasyon Değeri	.84**	1
	p	.00	

**p < .01

Tablo 7'ye göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile fen bilimleri dersine katılımları arasında .84 korelasyon değerinin olduğu görülmekte ve tespit edilen bu değer istatistiki açıdan anlamlıdır. Cohen'in standartı göz önünde bulundurulduğunda .50'den yüksek değerlerde güçlü ilişkiye işaret edildiğinden öğrencilerin YÖÖÖ puanı ile ÖKÖ puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki vardır.

Son olarak öğrencilerin fen bilimleri dersine katılım boyutları (davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı) arasındaki ilişki düzeyini tespit etmek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 8).

Tablo 8. Derse katılım boyutları arasındaki pearson korelasyon testi sonuçları

		Aracı katılım	Davranışsal katılım	Duyuşsal katılım	Bilişsel katılım
Aracı katılım	Pearson Korelasyon	1	.49**	.56**	.66**
	p		.00	.00	.00
Davranışsal katılım	Pearson Korelasyon	.49**	1	.64**	.61**
	p	.00		.00	.00
Duyuşsal katılım	Pearson Korelasyon	.56**	.64**	1	.60**
	p	.00	.00		.00
Bilişsel katılım	Pearson Korelasyon	.66**	.61**	.60**	1
	p	.00	.00	.00	

**p < .01

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde derse katılım boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tabloda aracı katılım ile davranışsal katılım arasında orta düzeyde bir ilişkinin, diğer tüm katılım boyutları arasında güçlü bir ilişkinin varlığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

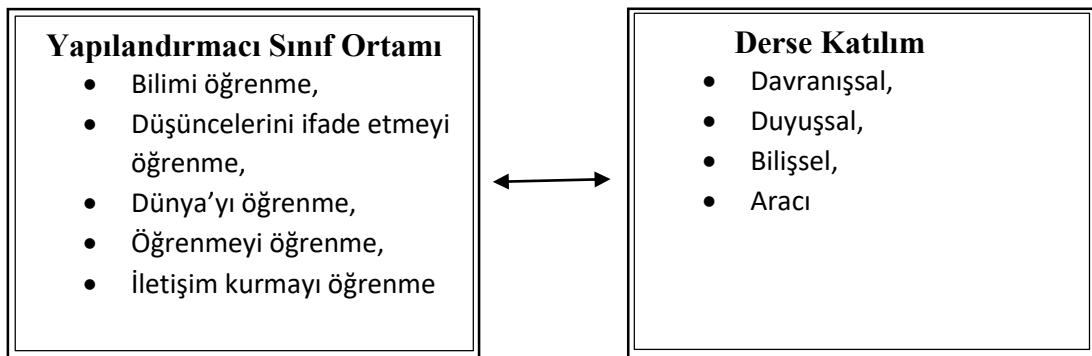
Araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve fen bilimleri dersine katılım düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri sınıf mevcudu ve dersin öğretmeninin cinsiyeti açısından değişip değişmediği test edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ile derse katılım düzeyleri ve derse katılım alt boyutları arasındaki ilişkinin tespiti bu araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Baş (2012) çalışmasında ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını rapor etmiştir. Benzer şekilde öğrencinin ölçekten aldığı ortalama puan üzerinden (Çavuş ve Yılmaz, 2014) ve öğrencinin ölçekten aldığı toplam puan üzerinden (Pınar Bal ve Doğanay, 2009) çeşitli sınıf düzeyindeki öğrencilerin cinsiyeti açısından değişmediği görülmektedir. Nayman (2011) ise çalışmasında 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı hakkındaki düşüncelerinin cinsiyet açısından değişmediğini belirtmiştir. Bu çalışmaların aksine literatürde öğrencilerin cinsiyetine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının değiştiğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Çavuş ve Yılmaz, 2014; Zorlu ve Zorlu, 2015).

Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının sınıf düzeyi açısından değişmediği bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Tespit edilen bu bulgu ile Baş (2012)'nin araştırmasında öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı fark oluşturmadığını belirtmesi paralellik göstermektedir. Ancak literatürde 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek ve istatistiki açıdan anlamlı düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip olduklarını belirten çalışmalar da mevcuttur (Erdoğan ve Polat, 2017; Zorlu ve Zorlu, 2015). Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların mevcudu açısından anlamlı fark göstermektedir. Bu bulguya paralel olarak Çınar, Temel, Beden ve Göçgen (2004) kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bu durumdan rahatsız olduğu ve hem öğretmenler hem de öğrencilerin büyük bir bölümünün sınıf mevcudunun yaklaşık olarak 20 kişi olması gerektiğini araştırmalarında rapor etmişlerdir.

Fen bilimleri dersine giren öğretmenin cinsiyeti açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının değişmediği bu araştırmanın bir diğer sonucudur. Literatürde öğretmenin cinsiyeti açısından öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı üzerine yeterince çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Sadece Aygören (2009) araştırmasında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma açısından kendilerini daha yeterli gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenin cinsiyeti açısından da öğrencilerin derse katılım düzeyleri istatistiki açıdan anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öğretmenin cinsiyeti açısından öğrencinin derse katılımı düzeyinin nasıl değiştiğini inceleyen araştırmaya literatürde rastlanmamıştır.

Araştırmada, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ile derse katılım düzeyleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilere yapılandırmacı öğrenme ortamı sağlandığında onların derse zihinsel ve diğer açılarından daha aktif olarak katıldığını belirten çalışmalara rastlanılmaktadır (Kalem ve Fer, 2003; Perkins, 1999; Slavin, 1997; Zhang, 2008).



Şekil 1. Yapılandırmacı sınıf ortamı ve derse katılım arasındaki ilişki

Araştırmada son olarak derse katılım boyutları (davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı) arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Her bir katılım boyutuna örnek durum verilirse; öğrencinin derse olan ilgi ve isteğinin (duyuşsal katılım) artması, onun daha fazla soru sorması ve problem durumlarına çözüm önerisi getirmesine (aracı katılım), öğrenme faaliyetlerinde uygun stratejiler belirlemesine (bilişsel katılım), ders içinde olumlu davranışlar sergilemesine (davranışsal katılım) sebep olmaktadır. Kısaca katılım türlerinden herhangi birisindeki artış diğer katılım türlerini de artırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Aygören, F. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203-215.
- Brumbaugh, D. K., & Rock, D. (2006) *Teaching Secondary Mathematics*, Routledge: London.
- Çavuş, R., & Yılmaz, M. M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 110-128.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N., & Göçgen, S. (2004, Temmuz). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı.
- Erdoğan, İ., & Polat, M. (2017). Okullarımız yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne kadar sahip? Ortaokul öğrencilerinin algıları üzerine boylamsal bir bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 608-619.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gravetter, J. F., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Güvenç, H. (2015). Etkin katılım ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 1(16), 255-267.
- Hançer, A. H. & Yalçın, N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 55-72.
- Hidroğlu, F. M. (2014). *The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and the student engagement in seventh grade students' science achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2000) *Theoretical foundations of learning environments*, Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayınları.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Köseoğlu, F., & Kavak N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Kurt, U., & Tas, Y. (2018). The relationships between parental involvement, students' basic psychological needs and students' engagement in science. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 4(2), 183-192. DOI:10.21891/jeseh.436730.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Nayman, Ö. (2011). *Fen ve teknoloji dersindeki öğrenme ortamının yapılandırmacılığa dayalı olarak değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir OsmBaşangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Newman, Louise K. (2002). Sex, gender and culture: Issues in the definition, assesment and treatment of gender identity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, .358-367.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. Chapter in (F. Newmann, Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (11-39). New York: Teachers College Press.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 71-79.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, Nov., 6-11.
- Pınar Bal, A., & Doğanay, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamına bakış açıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 156-171.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. J. Christenson, A. L. Reschlyve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). NY: Springer.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. J. Christenson, A. L. Reschlyve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). NY: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595. doi:10.1037/a0032690
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., & Yesildere, S. (2006) "İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri", http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_3/241-260.pdf.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. David Fulton Publishers, London.
- Slavin, R. (1997). *Cooperative learning theory, resarch and practice*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hal.
- Şaşan H. H. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim. 74 – 75.
- Taylor, P., Fraser, B. J. & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research, 27*, 293-302.
- Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkaral, T. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1655-1672.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL). *Instructional Science, 36*, 89-116.
- Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2015). Fen ve teknoloji dersinde öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin düzeyleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(1), 103-114.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı ve İçsel Motivasyonun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

The Effect of Principal Management Style and Intrinsic Motivation on Teachers' Organizational Commitment

Seyfettin ABDURREZZAK¹, Mehmet ÜSTÜNER²

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun örgütsel bağlılık ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı Edirne ili Uzunköprü ilçesinde yer alan 26 resmi okulda görevli 480 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracında “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”, “İçsel Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” yer almıştır. Araştırmada öğretmenlerin işbirlikli müdür yönetim tarzı algı düzeyinin oldukça yüksek, otoriter müdür yönetim tarzı düşük, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algı düzeyinin ise oldukça düşük, içsel motivasyon algı düzeyinin oldukça yüksek ve örgütsel bağlılık algı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yönetim tarzı, motivasyon, içsel motivasyon, örgütsel bağlılık.

Abstract: In this research, it is aimed to describe the relationship between perceived principal management style, intrinsic motivation and organizational commitment according to perceptions of teachers. The study group of the research; In 2018-2019 education year, all of 480 teachers working in 26 schools in Uzunköprü district of Edirne province was formed. In the data collection tool which consist of “Perceived School Principal Management Style Scale”, “Intrinsic Motivation Scale” and “Teacher Organizational Commitment Scale”. Results showed that teachers' perceptions of the perceived cooperative management style was high level, authoritarian was low level, indifferent and resistant style were fairly low level, intrinsic motivation and organizational commitment was high level. Teachers' perception of perceived principal management styles, intrinsic motivation and organizational commitment union identification scores not different significantly in terms of professional seniority, but gender and branch. Correlational analysis results showed that teachers' perceived cooperative, authoritarian, indifferent, resistant manager management styles and intrinsic motivation were found to be a significant predictor of their organizational commitment.

Keywords: Management style, motivation, intrinsic motivation, organizational commitment.

Cite this article as:

Abdurrezzak, S. & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.

EXTENDED ABSTRACT

Background

In general, the management styles exhibited by school principals can be classified as democratic, authoritarian, cooperative, resistant, obstructive, indifferent and obedient (Üstüner, 2016). Today, that the change is experienced rapidly, the responsibilities of the school principal and the competencies that they should have vary from day to day (Hallinger, 2005). Accordingly, it can be said that the main duties of school principals are to determine the tasks and areas of responsibility in the school, to support trust and cooperation among teachers and to provide instructional guidance (Supovitz et al., 2010). It is known that teachers' motivations, abilities and working environments have a direct effect on school and classroom practices. It is also known that leadership styles play an important role

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, srezzak@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9892-7506

² Prof.Dr., İnönü Üniversitesi, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1724-8825

in teachers' motivation (Eyal & Roth, 2011). Studies conducted in the literature show that leaders play an important role in increasing the organizational commitment of employees (Balay, 2014, p.90). In this study, it was aimed to how teachers' commitment to school was influenced by the management style of the principal and their intrinsic motivation.

Purpose

In this research, it is aimed to describe the relationship between perceived principal management style, intrinsic motivation and organizational commitment according to the perceptions of teachers. In this study, the relationship between perceived principal management style, intrinsic motivation and organizational commitment is investigated.

Method

This research is a descriptive study based on the screening model which describes the perception level of teachers' perceived principal management style, intrinsic motivation and organizational commitment.

In the study, causal comparative design was used to determine whether teachers' perceptions of perceived principal management style, intrinsic motivation and organizational commitment differed significantly according to gender, seniority, and branches.

In addition, it is a correlational research examining the relationship between teachers' perceived principal management style, intrinsic motivation and organizational commitment.

The study group of the research are formed from 480 teachers working 2018-2019 education year, in public 26 schools in the center of Uzunköprü district of Edirne province. Analyzes are made on 391 data sets suitable for processing. In the first part of the data collection tool which consists of two parts, personal information in which participants' demographics are included; "Perceived School Principal Management Styles Scale" developed by Üstüner (2016) in the second section; " Intrinsic Motivation Scale " developed by Dündar, Özutku and Taşpınar (2007) "Teachers' Organizational Commitment Scale" developed by Üstüner (2009). SPSS 18 package program is used to analyze the data. Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance and regression analysis are used to analyze the gathered data.

Findings

The perceived cooperative principals' perceptions of the management style of the teachers were quite high, the average of the authoritarian principals' perceptions of the management style was low, the average of the indifferent and resistant principals' perceptions of the management style was quite low. According to this finding, it can be said that teachers perceive the cooperative principal management style more positively than the authoritarian, indifferent and resistant management style. In the study, it was seen that the average level of intrinsic motivation perception of teachers was quite high and the average level of perception of organizational commitment was high.

It was observed that the perceived principals 'management style and sub-dimensions of perceived cooperative, authoritarian, indifferent and resistant management styles and organizational commitment perception levels did not show a significant difference according to the gender variable, but the teachers' intrinsic motivation perception level showed a significant difference according to gender. It was found that perceived principal management style, cooperative, authoritarian and resistant principal management styles sub-dimensions and intrinsic motivation and organizational commitment perception levels did not show a significant difference according to the branch variable, but only the indifferent principal management style sub-dimension showed a significant difference according to the branch variable.

There was no significant difference between teachers' perceived principal management style, cooperative, authoritarian, indifferent and resistant sub-dimensions, perceptions of intrinsic motivation, level of perception of organizational commitment and level of perception of organizational commitment. There is a positive and moderate relationship between perceived cooperative principal management style and teachers' organizational commitment; It has been found that there is a negative and low level relationship between perceived authoritarian, indifferent and resistant principal management styles and organizational commitment of teachers. It was understood that there was a

positive and moderate relationship between intrinsic motivation and organizational commitment of teachers. The perceived cooperative, authoritarian, indifferent, resistant principal management style and intrinsic motivation give a low and meaningful relationship with teachers' organizational commitment. Perceived cooperative, authoritarian, indifferent, resistant principal management style and intrinsic motivation perceptions together account for 21% of the total variance of organizational commitment. Perceived cooperative, authoritarian, indifferent, resistant principal management style and intrinsic motivation the relative importance order of variables on organizational commitment, perceived cooperative principal management style, intrinsic motivation, perceived indifferent principal management style, perceived authoritarian principal management style and perceived resistant principal management style are faded.

Discussion and Conclusion

Teachers' cooperative principal management style perception level is quite high, authoritarian principal management style perception level is low, indifferent and resistant principal management style perception level is quite low level is also seen in the studies conducted in the literature (Argon & Dilekçi, 2014; Özdemir, Kartal & Yirci, 2014; Terzi & Kurt, 2005).

In the study, it is understood that the level of intrinsic motivation perception of teachers is quite high and similar to some study results in the literature (Argon & Ertürk, 2013; Özdemir et al., 2014; Tulunay Ateş, 2014).

It is understood that the perception level of teachers' commitment to school is high level in the study is similar to the results of some studies in the literature (Bogler & Somech, 2004; Karataş & Güleş, 2010; Tsui & Cheng, 1999; Tulunay Ateş, 2014).

Results also indicated that teachers' perception of perceived principal management styles, intrinsic motivation and organizational commitment union identification scores not differed significantly in terms of gender and professional seniority, but branch.

In this study, it is understood that there is a positive and moderate significant relationship between perceived cooperative principal management style and organizational commitment of teachers is similar to the results of some studies in the literature (Hoy, Tartar & Bliss, 1990; Özdemir, 2012; Somech & Bogler, 2002; Terzi & Kurt, 2005; Yuen, 1991).

The perceived authoritarian principal management style and the organizational commitment of the teachers; The finding that there is a negative and low level relationship between perceived indifferent principal management style and teachers' organizational commitment and perceived resistant principal management style and teachers' organizational commitment is similar to that of Buluç (2009).

Another finding of the study is that there is a positive and moderate significant relationship between intrinsic motivation of teachers and organizational commitment is similar to some studies in the literature (Ağca & Ertan, 2008; Buluç, 2009; Caldwell, Chatman & O'Reilly, 1990; Kuavaas, 2006; Memişoğlu & Kalay, 2017; Moon, 2000).

In the study, it was seen that there was a low and significant relationship between the perceived cooperative, authoritarian, indifferent, resistant principal management style and intrinsic motivation and teachers' organizational commitment.

In particular, perceived cooperative principal management style and intrinsic motivation were found to be an important predictor of organizational commitment, and perceived authoritarian, indifferent and resistant principal management styles did not have a significant effect.

According to the findings, it may be suggested that in order to increase the commitment of teachers to school, principals should avoid authoritarian, indifferent and resistant behaviors and practices in the managerial behaviors and practices of the school, and on the contrary, they should promote cooperation.

GİRİŞ

Literatürde sorunlarla başa çıkmak olarak tanımlanan yönetim (Robbins ve Judge, 2013, s.376), örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için eldeki mevcut tüm kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimidir (Erdoğan, 2014, s.8). Toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulmuş eğitim örgütlerini amaçları doğrultusunda etkili işletmek ve yenileştirmek (Başaran, 1996, s.12) için madde ve insan kaynaklarını kullanmadan birinci derecede sorumlu olan yöneticisinin (Aydın, 2010, s.328) öncelikli amacı, hali hazırda var olanlardan daha fazlasını okuluna katabilmek olmalıdır. Bu amacı yerine getirmeye çalışan okul yöneticisi, okulun sahip olduğu tüm kaynaklardan faydalanmaya çalışmalıdır (Koontz, 1968; akt. Taymaz, 2011, s.57).

Değişimin hızlı yaşandığı günümüzde okul yöneticisinin sorumlulukları ile sahip olması gereken yeterlikler de günden güne değişim göstermektedir (Hallinger, 2005). Okuldaki çalışanların görev ve sorumluluk alanlarını belirleme, öğretmenler arasında güven duygusunu ve işbirliğini destekleme, öğretimsel rehberlik yapma okul müdürlerinin temel görevleri (Supovitz, Sirinides ve May, 2010) arasında sayılmaktadır. Bunun yanı sıra okul amaçlarının, ihtiyaçlarının, politikasının iç ve dış paydaşlar ile paylaşılması (Uğurlu, Beycioğlu ve Özer, 2011). okulun amaç ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, öncelikli görülen işlerin tasarlanması, eylem planının uygulanması ve okul bütçesinin hazırlanması okul yöneticilerinin görevleri içinde yer alır (Bush, 2007). Okul yöneticisinin öncelikli görevi, okulun var olan amaçlar doğrultusunda sürekliliğini sağlamaktır. Bu bakımdan okulun yönetiminin önemli görülmesi okul müdürünün okuldaki yetki ve sorumluluklarını da tanımlamaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s.6).

Bireyleri örgütsel amaçları gerçekleştirecek davranışları göstermeye zorlayan bir güç olarak yetki (Taymaz, 2011, s.58) çalışanları etkileme, harekete geçirme ve emir verme hakkı olarak ifade edilmiştir (Bursalıoğlu, 2005, s.182; Şişman ve Turan, 2005, s.110). Bu yetkinin kaynağını sadece yasalar oluşturmaz. Okul yöneticisinin yetkisini onun kişilik, uzmanlık bilgisi (Şişman ve Turan, 2005, s.110) içinde yetiştirdiği aile, eğitimi, çevresel kültürü ve toplumun değer yargıları da etkiler. Bu bileşenlerin etkileşimi ile ortaya çıkan yönetim tarzı (Arıoğlu, 2006) müdürün okulda yönlendirdiği insanlar hakkındaki fikirleri, bireysel özellikleri, okulun mevcut yapısı ve amaçları, çalışanların özellikleri ile zaman gibi etkenlerin ortak etkisinin bir sonucudur (Üstüner, 2016).

1.1. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı

Yöneticinin sahip olduğu yetkiyi kullanım biçimi, onun yönetim tarzını belirleyen en önemli unsurdur (Terzi ve Kurt, 2005). Genel olarak okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzları demokratik, otoriter, işbirlikli, karşı koyucu, engelleyici, ilgisiz ve boyun eğici olarak sınıflandırılabilir (Üstüner, 2016).

Demokratik yönetici, karar verme sürecinde astlarına katılma olanağı veren, işbirliği yapmayı isteyen, adil ve rasyonel yöntemler izleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Örgütteki insanların şahsi ihtiyaç ve isteklerini en iyi biçimde yerine getiren ve hedeflerine ulaştıran örgütün yönetimidir (Erdoğan, 2014, s.40). Demokratik müdür, farklı görüşlere saygılı, adaletli, yeniliklere karşı açık görüşlü biri olarak (Gül ve Saraç, 2018) okuldaki öğretmenlerin yönetsel uygulamalara katılımını önemli görmektedir (Zel, 2001).

Otoriter yönetici, okulun amaçlarına göre gerekli düzenlemeleri yapan fakat bunları yaparken çalışanların ilgi, istek, ihtiyaçları önemsemeyen ve çalışanların çalışma ortamındaki huzur ve mutluluğunu sağlayacak hiçbir önleme başvurmeyen yöneticilerdir (Erdoğan, 2014, s.40). Bu tarzda yönetim anlayışı olan okul müdürlerinin, okul kurallarının belirlenmesinde öğretmenleri karara katmadıkları, ödül vermek yerine korkutma ve cezayı kullandıkları, kişilerarası ilişkilerinde resmi ast üst ilişkisine göre davrandıkları, makamın gücünü sıklıkla kullandıkları, okulda verdiği emir ve görevlere her çalışan tarafından koşulsuz uyulmasını istedikleri için genel davranışlarında katı ve hoşgörüsüz oldukları söylenebilir (Üstüner, 2016).

İşbirlikli tarzda yönetsel davranış sergileyen okul müdürlerinin, okul ortamında karşılaşılan sorunları öğretmenleriyle birlikte çözümler üretmeye çalıştıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlerinden yardım istemekten çekinmezler. Okulda öğretmenler arasında birlikteliği sağlayacak ve işbirliğini teşvik edecek davranışlarda bulunurlar. Öğretmenlerini takdir ederler ve onların yenilikleri takip etmelerini desteklerler (Üstüner, 2016).

Karşı koyucu, engelleyici tarzdaki okul müdürleri, okulda kendi kurdukları düzenin bozulmasını istemezler. Okulda yeni bir şeyin uygulanmasına hemen karşı çıkarlar. Okulun işleyişinde resmi yetkinin dışına çıkmayarak, mevzuat hükümlerine uygun davranışlar gösterirler. Öğretmenlerle ilişkilerinde çatışmacı bir tutum sergileyerek, okulda yapılan işlerde okul müdürü olarak sadece kendilerinin ön planda olmasını isterler (Üstüner, 2016). Bu tarzdaki yöneticilerin öğretmenlere destek olmadıkları ve genel olarak öğretmenler tarafından yapılan çalışmalara da engel olmaya çalıştıkları söylenebilir.

İlgisiz tarzdaki yöneticiler ellerinde bulunan yetkileri kullanmazlar. Yöneticinin altında çalışanlar kendi sorunlarını kendileri çözmeye çalışarak, bireysel amaçlarını da kendileri belirlerler. Bir durum hakkında yöneticiye başvurulduğu zaman sadece görüşünü belirtir ve eğer gerekirse kaynak kişi ya da araç gereç sağlamaya çalışırlar (Erdoğan, 2014, s.39). Okulda yaşanan sorunlara ilgisiz davranma, sorunları görmezden gelme, çalışanlar arasında adil olamama, okulda olup bitenleri merak etmeyerek sorunların çözümünde sürekli erteleme eğilimi gösterme gibi davranışlar bu tarzdaki okul müdürlerinin sergiledikleri olası davranışlar olarak görülmektedir (Üstüner, 2016).

Boyun eğici tarzdaki okul müdürleri için ise, kendilerine ait fikirlerden ziyade başkalarının söyledikleri daha önemlidir. Bu tarzdaki yöneticiler olaylar karşısında çabuk karar veremezler. Etrafındaki insanlardan çok çabuk etkilenirler ve genellikle güçlü olan grup üyelerinin yanında yerini alırlar. Okulda her kesime karşı iyi görünmeye çalışırlar ve düşüncelerini açıkça ifade etmeyerek olaylar karşısında genelde sessiz ve pasif kalırlar (Üstüner, 2016).

1.2. İçsel Motivasyon

Okulların sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının verimli yönetimi için okul müdürlerinden etkili yönetsel davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Gülcan, 2012). Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ve olumlu okul havasının oluşturulması okul müdürün sorumluluğundadır. Aslında formal yetkilerden güç alan okul müdürü, astları tarafından benimsenir ve kabul görürse işgörenleri okulun amaçları doğrultusunda etkiler ve yönlendirebilir (Bursalıoğlu, 2005, s.40). Bu bağlamda okulun doğru yönetilmesi için uğraşan okul müdürleri, okulun var olan amaçlarını gerçekleştirmeye çaba sarf ederken, diğer yandan öğretmenlerin beklentilerini karşılayarak onların güdülenmelerini desteklemelidir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Motive olmak, bir şeyler yapmak için hareketlenmek, harekete geçmektir (Ryan ve Deci, 2000). Bir başka tanımda motivasyon, harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren kuvvet (Steers ve Perter, 1991; akt. Riggio, 2016, s.189) olarak tanımlanmıştır. Kökeni İngilizce ve Fransızca bir kelime olan 'motivation' kelimesinden türetilmiş olan motivasyon, Türk Dil Kurumu [TDK] (2018) sözlüğünde, isteklendirme, güdüleme anlamına gelmektedir. Bir hedefe ulaşmak için gösterilen çabaya yönelik odaklanma, yön ve istikrarlı durum (Robbins ve Judge, 2013, s.204) olarak da ifade edilen motivasyon, insanın gerçekleştirdiği eyleminin sonunda elde edeceği güzel bir şeye inanmasının bir sonucudur (Eyal ve Roth, 2011). Motivasyon, bireyde davranışı uyaran ve onu örgütün fayda göreceği doğrultuda yönlendiren (Miner, 2008; akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.80) tutarlı ve azimli davranışlardır (Robbins ve Judge, 2013, s.205). İnsanı harekete geçirir, hedefler doğrultusunda davranışları yönlendirir ve bu hedeflere ulaşana kadar davranışların devamlılığını sağlar (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılabilir. Bunlar arasındaki en belirgin fark ise, bireyin eyleme geçmedeki mantığıdır. İçsel motivasyonda yapılan iş birey için bir ödül anlamındayken, dışsal motivasyonda dış kaynaklı bir etki söz konusudur (Hoy ve Miskel, 2012, s.157). İçsel motivasyonda uğraşın kendisi kişiye ilginç geldiği için kişi bu uğraşı yapmaya isteklidir (Deci, Coestner ve Ryan, 1999; Ryan ve Deci, 2000). Yani bir şeyi yapmak zorunluluğunda olunmasa bile, o şeyi yapmak için bireyi harekete geçiren şey içsel motivasyondur (Raffini, 1996; akt. Hoy ve Miskel, 2012, s.157). Birey içsel olarak motive edildiğinde, dış kaynaklı herhangi bir şey için değil kendini bu işte kanıtlamak için harekete geçer. Tamamen kendi iradesiyle işin sonunda maddi ödül ya da herhangi bir şey olmadığını bilerek görevini yerine getirir (Amabile, 1985; Deci ve Ryan, 1985). Bu görevi gerçekleştirmekten doğan memnuniyet ve duyulan haz motivasyonun kendi ödülünü oluşturur (Deci ve diğerleri, 1999). Bu bakımdan bütün zorluklara rağmen kişisel ilgileri öğrenme sürecindeki doğal bir eğilim olduğu düşünülen içsel motivasyon (Deci ve Ryan, 1985), insanın doğası gereği öğrenme ve öğrendiklerini özümseme eğilimini yansıtan önemli bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon gücünü yeni şeyler öğrenme ve yaratma arzusundan almaktadır (Deci ve diğerleri, 1999). Bu bağlamda

öğrenmeye duyulan ilgi, merak ve başarmanın verdiği haz gibi içsel faktörler bireyin davranışlarını yönlendirebilmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Vallerand, Pelletier, Blais, Senecal ve Vallieres, 1992). Bu durum zamanla birey tarafından sıklıkla tekrar eden davranış halini almaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

1.3. Örgütsel Bağlılık

İşgörenin içsel olarak motive olmasında kendisini çalıştığı kuruma bağlı hissetmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Örgüt üyeleri çalıştıkları örgütten etkilenirlerken, aynı zamanda örgütsel üyeliklerini devam ettirmek için içten bir çaba sarf ederler (Aydın, 2013, s.73). Bu çabanın bir ürünü olan bağlılık kavramı, duyuşsal bağlılık (Buchanan, 1974), örgütsel kimlik veya örgütsel katılım gibi kavramlar şeklinde literatürde yerini almıştır (Hall ve Schneider, 1972; akt. Angle ve Perry, 1981). 1970'li yılların başından itibaren örgütsel davranış konusunu anlamaya yönelik yapılan araştırmalara konu edilen örgütsel bağlılık kavramının önemli bir değişken olduğu görülmüştür (Staw ve Ross, 1978). Başlangıçta bireyin kurumuna karşı duyuşsal hissiyatı olarak görülen bağlılığın bu ilgiyi nereden aldığına ilişkin birkaç olası sebep vardır. Bunlardan birincisi çalışanın samimiyeti, ikincisi sadakati ve üçüncüsü de giderek artan uyumudur (Cook ve Wall, 1980; Mowday, Steers ve Porter, 1979).

Örgütsel bağlılık, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik harcanan çaba (Sheldon, 1971), örgüte karşı aidiyet ve sadakat (Kantor, 1968; Lee, 1971), ücret, statü, ya da daha büyük bir sosyal çevreye sahip olmak için örgütten ayrılmama isteği (Hrebiniak ve Allutto, 1973) olarak tanımlanmaktadır (akt. Buchanan, 1974). Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte karşı psikolojik bakımdan hissettiği bir durum olup, bireyin örgütsel özellikleri tümüyle benimsemesidir (Allen ve Meyer, 1990; O'Reilly ve Chatman, 1986). Bireyin örgütle olan ilişkisini düzenleyen örgütsel bağlılık, çalışanın örgüt amaçlarını benimsemesi ve örgütteki mevcut konumunu sürdürmek için çaba göstermesidir. Örgütün amaçlarına ve başarıya ulaşması için birey ile örgütün uyumunu sağlayan karşılıklı ilişkidir (Meyer ve Allen, 1991; Morrow, 1983).

Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974), bağlılığın bireyin örgütteki devamlılığını sağlayan bir güç olduğunu, bu gücün kaynağını ise bireyin örgütsel amaçlara olan inancından, örgüt için çalışma ve bireyin örgüt üyeliğini devam ettirme isteğinden aldığını ifade etmişlerdir. Burada ifade edildiği gibi örgütsel bağlılığın üç boyutu bireyin örgütüne güvenmesi, çalışma ve üyeliğini sürdürme istekliliğidir. Bu boyutları Eisenberg, Monge ve Miller (1983) özdeşleşme, kabul ve isteklilik, O'Reilly ve Chatman (1986), uyum, özdeşleşme ve içselleştirme, Allen ve Meyer (1990), duygusal, devam ve normatif, Buchanan (1974) ise, özdeşleşme, katılım ve sevgi olarak adlandırmışlardır.

Örgüte bağlılık hisseden birey, örgüt üyeliğini sürdürme konusundaki arzusu, örgüt için gayret gösterme isteği ve örgütün amaçlarına olan inancı sayesinde kişisel verimliliğini artırıcı yenilikçi davranışlar sergiler (Angle ve Perry, 1981). Yani örgüte karşı bağlılık hisseden birey örgütsel hedeflere ulaşmak için işlerinde daha fazla çaba harcaması olağan bir durumdur (Yousef, 2000). Bağlılık sayesinde birey halihazırdaki konumunun kendisi için iyi bir durum olduğunu hisseder (Bateman ve Strasser, 1984). Bu sayede örgütün amaç ve değerlerine daha güçlü inanır ve örgütsel üyeliğini devam ettirme isteği artar (Kanter, 1968).

Yöneticilerin örgüt ortamındaki yönetimsel eylemlerini düzenlemeleri açısından işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını neyin artırdığını bilmeleri önemlidir. Bu konu okul örgütleri olduğunda bunun önemi daha da artmaktadır. Eğitim sisteminin önemli yapıları olan okulların, amaçlarını gerçekleştirmek için yüksek düzeyde motive olmuş ve okula bağlılık hisseden üyelere ihtiyacı vardır (Üstüner, 2009). Çünkü varlığının nedeni eğitim hizmetini üretmek olan okullarda, kuşkusuz sistemin vazgeçilmez ve stratejik parçası öğretmenlerdir (Başaran, 1996, s.123; Bursalıoğlu, 2005, s.42). Öğretmenlerden okullarının amaçlarını gerçekleştirmek için çabalayan ve bağlılık gösteren bireyler olmaları beklenmektedir (Somech ve Bogler, 2002). Bu bakımdan okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi ile devamlılık (Celep, 2000, s.138), okul işlerinin niteliği, özerklik, okul kararlarına katılım, çalışanlarla işbirliği, kişisel gelişim ve kurumsal kaynaklar okuldaki öğretmen bağlılığını artıran önemli etkenlerdir. Öğretmenlerin çabalarının başarıyla sonuçlanması işlerine, okuluna ve öğrencilerine olan bağlılıklarını da artırmaktadır (Firestone ve Pennell, 1993).

1.4. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı ve İçsel Motivasyon ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Liderin takipçileri üzerinde etkili olabilmesi, onları neyin motive ettiğini çok iyi bilmesine ve liderin de bu etkenlerle uyumlu olmasına bağlıdır (Argyris, 1976; Maslow, 1954). Örgütün hedeflerine

ulaşabilmesinde motivasyon liderlerin elinde güçlü bir yönetim aracı olarak kullanılmaktadır. Mehta ve arkadaşları (2003), destekleyici ve yönlendirici liderlik tarzlarının çalışanları daha fazla motive ettiğini, Bass ve Avolio (1999), dönüşümcü liderlik tarzı ve motivasyon arasında ilişki olduğunu, Storseth (2004) ise, insanı önemseyen liderlik tarzının motivasyon için önemli bir yordayıcı olduğunu ifade etmişlerdir (akt. Buble, Juras ve Matić, 2014).

Öğretmenlerin motivasyonlarının, yeteneklerinin ve çalışma ortamlarının okul ve sınıf uygulamaları üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonu aracılığıyla bu etkiyi gerçekleştirdikleri (Leithwood ve Jantzi, 2006) ve sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonunda önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Eyal ve Roth, 2011), Literatürde okul müdürlerinin okul liderliği davranış ve uygulamaları ile öğretmen motivasyonuna ilişkin (Alam ve Farid, 2011; Brown-Howard, 2007; Cemaloğlu, 2002; Davis ve Wilson, 2000; Klassen Chong, Huan, Wong ve Hannok, 2008; Leithwood ve Mascall, 2008; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Price, 2008; Reynolds, 2009; Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011; Webb, 2007 ve Woolfolk Hoy, 2008) çalışmalar yer almaktadır. Aynı zamanda bağlılığın ve motivasyonun, kişinin davranışlarını etkilemek için nasıl bir arada kullanıldığını incelemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Meyer, Becker ve Vandenberghe, 2004). Ayrıca örgüte duygusal bağlılığın motivasyonel temelleri (Eby, Freeman, Rush ve Lance, 1999) ile örgütsel bağlılık ve motivasyon ilişkisinin incelendiği (Ağca ve Ertan, 2008; Kuavaas, 2006; Moon, 2000; School, 1981) çalışmalar da mevcuttur.

Yönetici davranışları ile çalışanların örgütsel bağlılığına ilişkin yapılan araştırmalarda (Bateman ve Strasser, 1984; DeCotiis ve Summers, 1987, Mathieu ve Zajac, 1990) yöneticilerin benimsemiş olduğu yönetimsel davranışlar ile çalışanların örgütsel bağlılığı arasında ilişki bulunmuştur (akt. Lok ve Crawford, 1999). Menzies (1995) ise, liderliğin öğretmenin örgütsel bağlılığındaki etkili unsur olduğunu belirtmiştir (Sun, 2004). Literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılığının çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Balay, 2000; Celep, 1998; Firestone ve Rosenblum, 1988; Firestone ve Pennell, 1993; Özden, 1997; Rosenholtz, 1989; Somech ve Bogler, 2002; Tsui ve Cheng, 1999 ve Üstüner, 2009) araştırmaların yanı sıra, okul müdürlerinin okul liderliği davranış ve uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığını konu alan ilişkisel (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Buluç, 2009; Hulpia, Devos ve Keer, 2010; Okçu, 2014; Sun, 2004; Terzi ve Kurt, 2005; Uslu ve Beycioğlu, 2013 ve Yu, Leithwood ve Jantzi, 2002) çalışmalar bulunmaktadır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Literatürde çalışmalar liderlerin çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırmada önemli rolü olduğunu göstermektedir (Balay, 2014, s.90). Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılığı algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi betimlemektir. Bu amaçla öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonu onların örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilemektedir? sorusu araştırmanın genel amacını oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları algı düzeyi onların cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonu algı düzeyi onların örgütsel bağlılık algı düzeyini yordamakta mıdır?

Bu bağlamda, araştırma okul müdürlerinin okulun yönetiminde sergiledikleri yönetim tarzlarını, öğretmenlerin içsel motivasyonunu ve okula bağlılık düzeyini, ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre betimlemesi ve alana sağlayacağı katkı bakımından önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma öncelikle öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıklarını betimleyen tarama modeline dayalı betimsel çalışmadır. Tarama modeli var olan durumu olduğu gibi resmetmeyi esas alır. (Karasar, 2012). Çalışmada öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyon ve örgütsel bağlılıkları algılarının cinsiyet, kıdem, branşlarına göre farklılık olup olmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bu desende bireyler ya da grupların birbirlerinden farklılaşma nedenleri ve bunların sonuçları birlikte ifade edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırma ayrıca öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyon ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkisini araştırmaktadır (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2012). Yapılan bu araştırma ile algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Edirne ili Uzunköprü ilçesinde yer alan 26 resmi okulda görevli toplam 480 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin tümüne ölçekler dağıtılmış ve 416 adet veri geri dönmüştür. Analizler işlemeye uygun 391 veri üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo'1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	f	%	Değişken	f	%	Değişken	f	%			
Cinsiyet	Kadın	239	61,1	Branş	Okul Önc.ve Sınıf	145	37,1				
	Erkek	152	38,9					Branş	246	62,9	
Yaş	28 ve altı	47	12	Kıdem	1-5 yıl	74	18,9	Öğrenim Durumu	Lisans	349	89,3
	29-33 yaş	83	21,2		6-10 yıl	92	23,5		Yüksek Lisans	40	10,2
	34 ve üst	261	66,8		11 ve üst	225	57,5		Doktora	2	0,5
Toplam Öğretmen Sayısı				391		100					

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 239'u (%61,1) kadın, 152'si (%38,9) erkektir. Yaşları, 28 yaş ve altı 47 (% 12), 29 – 33 arası yaş 83 (%21,2), 34 yaş ve üzeri 261'dir (%66,8). 145'i (%37,1) okul öncesi ve sınıf öğretmeni iken 246'sı (%62,9) branş öğretmenidir. Kıdem olarak 74'ü (%18,9) 1-5 yıl. 92'si (%23,5) 6-10 yıl ve 225'i (%57,5) 11 yıl ve üzerindedir. 349 (%89,3) lisans, 40 (%10,2) yüksek lisans ve 2 (% 0,5) doktora öğrenimi görmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

2018–2019 öğretim yılında yapılan çalışmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. İlk kısımda öğretmenlerin kişisel bilgileri, diğer bölümde Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “*Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği*”, Dündar, Özutku ve Taşpınar tarafından geliştirilen “*İçsel Motivasyon Ölçeği*” ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “*Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği*” yer almıştır.

2.3.1. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği: Üstüner (2016) tarafından okul müdürlerinin kullandıkları yönetici tarzını betimlemek amacıyla geliştirilen dört faktörlü ölçeğin işbirlikli 7, otoriter 7, ilgisiz 7 ve karşı koyucu 4 madde olmak üzere dört faktörlü 25 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert ölçeği (1) hiçbir zaman ve (5) her zaman biçimindedir. Dört faktörlü ölçekte açıklanan toplam varyans %67,001'dir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri işbirlikli .92, otoriter .89, ilgisiz .86 ve karşı koyucu .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik analizlerinde

Cronbach's Alpha değerleri değerleri işbirlikli .87, otoriter .77, ilgisiz .76 ve karşı koyucu .70 olarak bulunmuştur.

2.3.2. İçsel Motivasyon Ölçeği: Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert ölçeği (1) motive etmez ve (5) çok motive eder biçimindedir. Tek faktörlü ölçeğin güvenilirlik analizlerinde Cronbach's Alpha değeri .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik analizlerinde Cronbach's Alpha değeri .85 olduğu bulunmuştur.

2.3.3. Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Üstüner'in (2009) öğretmenlerin okula bağlılıklarına ilişkin algılarını betimlemek amacıyla geliştirdiği ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü. 5'li likert ölçeği (1) hiçbir zaman ve (5) her zaman biçimindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 48,233 ve Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik analizlerinde Cronbach's Alpha değeri .95 olarak bulunmuştur.

Veri toplama aracı uygulama aşaması için düzenlendikten sonra Edirne Valiliği Edirne il Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izin onayı alınmıştır. Veri toplama aracının okullara dağıtılması ve yönergelere uygun biçimde uygulanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında katılımcılara ölçek hakkında bilgi verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada analizler yapılmadan önce veri setinin normallik varsayımı parametrelerini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu amaçla 416 adet olan veri seti üzerinden yapılan uç değer analizinde 25 tanesi silinmiştir. Bu veri setinin normal dağılımda olup olmadığı anlamak için çarpıklık ve basıklık değerlerinin " ± 2 " (Cameron, 2004; akt. Demirtaş, Özer, Atik ve Kırbaç, 2015) arasında olup olmadığına bakılmış ve veri seti için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,24/-1,10 arasında olduğu ve buna bağlı olarak normallik varsayımını sağladığı anlaşılmıştır. Analizler işlemeye uygun 391 veri üzerinden yapılmıştır. Araştırmada öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyon ve örgütsel bağlılığı algı düzeyini belirlemek için aritmetik ortalamalar tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 oldukça düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5.00 aralığı oldukça yüksek olarak belirlenmiştir. Cinsiyet ve branşlarına göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için t-testi; çalışma sürelerine bağlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu eğer anlamlı ise bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Korelasyonun yorumlanmasında 0.70-1.00 arasında ise yüksek, 0.70-0.30 aralığında orta düzey ve 0.30-0.00 ise oldukça düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2002, s.31-32). Algılanan müdür yönetim tarzı ile içsel motivasyonun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini bulmaya yönelik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılık algı düzeyinin betimsel istatistik bulguları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılığına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Değişkenler	N	\bar{x}	SS	Madde Sayısı
İşbirlikli	391	4,38	0,69	7
Otoriter	391	1,90	0,88	7
İlgisiz	391	1,59	0,75	7
Karşı Koyucu	391	1,49	0,68	4
İçsel Motivasyon	391	4,56	0,54	9
Örgütsel Bağlılık	391	4,18	0,75	17

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların algılanan işbirlikli müdür yönetim tarzı ($\bar{x} = 4,38$) oldukça yüksek, otoriter müdür yönetim tarzı algı düzeyi ortalaması ($\bar{x} = 1,90$) düşük, ilgisiz müdür yönetim tarzı algı düzeyi ortalaması ($\bar{x} = 1,59$) oldukça düşük ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algı düzeyi ortalaması ($\bar{x} = 1,49$) oldukça düşük düzeydedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin işbirlikli tarzı diğer yönetim tarzlarına göre daha olumlu gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzını en olumsuz yönetici tarzı olarak algılamalarının sebebi, okul müdürleri tarafından yeterince destek görememe ve engellenme olduğu düşünülebilir. Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeyi ortalaması ($\bar{x} = 4,56$) oldukça yüksek ve örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyi ortalamasının ise ($\bar{x} = 4,18$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılık algı düzeyinin onların cinsiyet, branş ve kıdemlerine bağlı değişip değişmediğine ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir.

3.2.1. Cinsiyet-Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılık algı düzeyinin onların cinsiyetlerine bağlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi bulguları Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p																																																								
İşbirlikli	Erkek	152	4,38	,66	389	0,087	,931																																																								
	Kadın	239	4,12	,69				Otoriter	Erkek	152	1,99	,93	389	1,724	,086	Kadın	239	1,83	,84	İlgisiz	Erkek	152	1,59	,78	389	0,203	,839	Kadın	239	1,57	,73	Karşı Koyucu	Erkek	152	1,5	,66	389	0,297	,767	Kadın	239	1,47	,68	İçsel Motivasyon	Erkek	152	4,48	,57	389	2,098	,037*	Kadın	239	4,6	,52	Örgütsel Bağlılık	Erkek	152	4,25	,71	389	1,584	,114
Otoriter	Erkek	152	1,99	,93	389	1,724	,086																																																								
	Kadın	239	1,83	,84				İlgisiz	Erkek	152	1,59	,78	389	0,203	,839	Kadın	239	1,57	,73	Karşı Koyucu	Erkek	152	1,5	,66	389	0,297	,767	Kadın	239	1,47	,68	İçsel Motivasyon	Erkek	152	4,48	,57	389	2,098	,037*	Kadın	239	4,6	,52	Örgütsel Bağlılık	Erkek	152	4,25	,71	389	1,584	,114	Kadın	239	4,12	,77								
İlgisiz	Erkek	152	1,59	,78	389	0,203	,839																																																								
	Kadın	239	1,57	,73				Karşı Koyucu	Erkek	152	1,5	,66	389	0,297	,767	Kadın	239	1,47	,68	İçsel Motivasyon	Erkek	152	4,48	,57	389	2,098	,037*	Kadın	239	4,6	,52	Örgütsel Bağlılık	Erkek	152	4,25	,71	389	1,584	,114	Kadın	239	4,12	,77																				
Karşı Koyucu	Erkek	152	1,5	,66	389	0,297	,767																																																								
	Kadın	239	1,47	,68				İçsel Motivasyon	Erkek	152	4,48	,57	389	2,098	,037*	Kadın	239	4,6	,52	Örgütsel Bağlılık	Erkek	152	4,25	,71	389	1,584	,114	Kadın	239	4,12	,77																																
İçsel Motivasyon	Erkek	152	4,48	,57	389	2,098	,037*																																																								
	Kadın	239	4,6	,52				Örgütsel Bağlılık	Erkek	152	4,25	,71	389	1,584	,114	Kadın	239	4,12	,77																																												
Örgütsel Bağlılık	Erkek	152	4,25	,71	389	1,584	,114																																																								
	Kadın	239	4,12	,77																																																											

p<.05

Tablo 3'te cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzı ve örgütsel bağlılıklarının benzer olduğu, ancak içsel motivasyonları algı düzeyinin erkek ve kadın öğretmenler arasında farklı olduğu [$t(389) = -2,098$; $p < ,05$] görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4,60$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=4,48$) içsel motivasyon düzeyi daha yüksektir. Bu bulguya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları okula karşı bağlılıkları ile okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algılarının benzer olduğu, içsel motivasyon algılarının ise farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin içsel motivasyon üzerinde etkisini belirlemek için eta-kare (η^2) değerine bakılmıştır. Eta-kare değeri ($,01$) hesaplanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin içsel motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların toplam varyansın % 1' inin onların cinsiyetlerine göre değiştiği söylenebilir. Hesaplanan (η^2) değeri öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların içsel motivasyonu üzerinde *küçük* düzeyde (Field, 2009, s.57) etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Branş-Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılığı algı düzeyinin onların branş göre değişip değişmediğine ilişkin t testi bulguları Tablo 4'de belirtilmiştir.

Tablo 4. Branş değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{x}	SS	sd	t	p								
İşbirlikli	Okul Önc. ve Sınıf	145	4,39	,78	389	0,265	,791								
	Branş	256	4,37	,62				Otoriter	Okul Önc. ve Sınıf	145	1,86	,87	389	-0,537	,592
Otoriter	Okul Önc. ve Sınıf	145	1,86	,87	389	-0,537	,592								
	Branş	256	1,91	,89											

İlgisiz	Okul Önc. ve Sınıf	145	1,70	,84	389	2,316	,021*
	Branş	256	1,51	,68			
Karşı Koyucu	Okul Önc. ve Sınıf	145	1,51	,70	389	0,594	,553
	Branş	256	1,47	,66			
İçsel Motivasyon	Okul Önc. ve Sınıf	145	4,59	,54	389	1,054	,292
	Branş	256	4,53	,54			
Örgütsel Bağlılık	Okul Önc. ve Sınıf	145	4,21	,76	389	0,726	,468
	Branş	256	4,15	,74			

p<.05

Tablo 4’de öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter, karşı koyucu müdür yönetim tarzları ile içsel motivasyon ve örgütsel bağlılığı algı düzeyinin onların branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği, algılanan ilgisiz müdür yönetim tarzının ise branşları açısından anlamlı farklılaştığı [t(389)= 2,316; p< ,05] görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ilgisiz müdür yönetim tarzına ilişkin algı düzeyi ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ilgisiz müdür yönetim tarzı algı düzeyinin (\bar{x} =1,70) branş öğretmenlerine göre (\bar{x} =1,51) daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, çalışmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre çalıştıkları okul müdürlerini daha ilgisiz tarzda yönetim sergileyen bir yönetici olarak düşündüklerini söylenebilir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha ilgisiz yönetim tarzında görmelerinin sebebi, sınıf ile ilgili tüm sorumluluğu üzerlerinde hissetmeleri ve buna karşılık müdürlerinden yeterli desteği göremediklerini düşünmeleri olabilir. Branş değişkeninin algılanan ilgisiz müdür yönetim tarzı üzerinde etkisini tespit etmek için (η^2) değeri (.01) hesaplanmıştır. Katılımcıların ilgisiz müdür yönetim tarzı ölçeğinden aldıkları puanların toplam varyansın % 1’ inin branşlarına göre değiştiği söylenebilir. Hesaplanan (η^2) değeri öğretmenlerin branşlarının algılanan ilgisiz müdür yönetim tarzı üzerinde *küçük* düzeyde (Field, 2009, s.57) etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Kıdem-Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılığı algı düzeyinin çalışma sürelerine bağlı değişip değişmediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Kıdem değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{x}	SS		KT	SD	KO	F	P
İşbirlikli	1-5 yıl	47	4,36	0,62	Gruplar arası	0,178	2	0,187		
	6-10 yıl	83	4,42	0,65	Grup içi	184	388	0,474	0,187	0,829
	11 ve üst	261	4,37	0,7	Toplam	184,2	390			
	Toplam	391	4,38	0,68						
Otoriter	1-5 yıl	47	1,86	0,77	Gruplar arası	1,27	2	0,635		
	6-10 yıl	83	1,8	0,84	Grup içi	303,8	388	0,783	0,811	0,445
	11 ve üst	261	1,93	0,91	Toplam	305,1	390			
	Toplam	391	1,9	0,88						
İlgisiz	1-5 yıl	47	1,68	0,84	Gruplar arası	0,97	2	0,485		
	6-10 yıl	83	1,5	0,75	Grup içi	220,4	388	0,568	0,854	0,427
	11 ve üst	261	1,59	0,73	Toplam	221,4	390			
	Toplam	391	1,58	0,75						
Karşı Koyucu	1-5 yıl	47	1,62	0,73	Gruplar arası	1,182	2	0,591		
	6-10 yıl	83	1,43	0,66	Grup içi	178,3	388	0,459	1,287	0,277
	11 ve üst	261	1,47	0,67	Toplam	179,4	390			
	Toplam	391	1,48	0,67						
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	47	4,56	0,5	Gruplar arası	0,046	2	0,023		
	6-10 yıl	83	4,57	0,5	Grup içi	115,1	388	0,297	0,077	0,926
	11 ve üst	261	4,55	0,55	Toplam	115,1	390			
	Toplam	391	4,55	0,54						

Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	47	4,2	0,65	Gruplar arası	0,919	2	0,46		
	6-10 yıl	83	4,08	0,8	Grup içi	220,5	388	0,568	0,809	0,446
	11 ve üst	261	4,2	0,75	Toplam	221,4	390			
	Toplam	391	4,17	0,75						

p<.05

Tablo 5’de öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı ile içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları algı düzeyinin kıdemlerine bağlı anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonları ve örgütsel bağlılıklarının çalışma sürelerine bağlı değişmediği anlaşılmaktadır.

3.3. Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı, içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin regresyon analizi istatistik sonuçları

Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyon değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordayıp yordamadığının anlaşılması için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin istatistik sonuçları

Yordanan Değişken Örgütsel Bağlılık							
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,376	,382		3,601	,000		
İşbirlikli	,332	,057	,302	5,783	,000	,401	,283
Otoriter	,014	,039	,017	,358	,721	-,034	,018
İlgisiz	,038	,049	,038	,779	,437	-,116	,040
Karşı Koyucu	-,110	,057	-,099	-1,921	,055	-,230	-,097
İçsel Motivasyon	313	,066	,226	4,709	,000	,331	,233
R= 0,463	R ² = 0,214						
F= 20,953	P= 0,000						

Tablo 6’da yordayıcı değişkenler (algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyon) ile yordanan değişken (örgütsel bağlılık) arasındaki çoklu regresyon analiz bulguları görülmektedir. Tabloya göre, algılanan işbirlikli müdür yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının pozitif yönlü ve orta düzeyde (r=0,40), bunlar dışındaki değişkenlerin kontrol edildiğinde ise aralarındaki kısmi ilişkinin (r=0,28) olduğu anlaşılmıştır. Algılanan otoriter müdür yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde (r=-0,03), bunlar dışındaki değişkenler kontrol edildiğinde arasındaki kısmi ilişkinin (r=0,02) olduğu; algılanan ilgisiz müdür yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının negatif yönlü ve düşük düzeyde (r=-0,11), diğer değişkenler kontrol edildiğinde bunlar arasındaki kısmi ilişkinin (r=0,04) olduğu; algılanan karşı koyucu müdür yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının negatif yönlü ve düşük düzeyde (r=-0,23), bunlar dışındaki değişkenlerin kontrol edildiğinde arasındaki kısmi ilişkinin (r=-0,09) olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılığının pozitif yönlü ve orta düzeyde (r=0,33), aralarındaki kısmi ilişkinin ise (r= 0,23) olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonu algı düzeyi ile örgütsel bağlılık algı düzeyi arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (R= 0,463, R²= 0,214, p<.01). Buna göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyon algı

düzeyinin birlikte, onların örgütsel bağlılık algı düzeyi toplam varyansının %21'ini açıkladığı görülmüştür.

Araştırmada bulgularına göre algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığındaki görece önem sırası algılanan işbirlikli tarz, içsel motivasyon, ilgisiz tarz, otoriter tarz ve karşı koyucu tarz şeklindedir. Buna göre yordayıcı değişkenler arasında öğretmenlerin bağlılığını en çok algılanan işbirlikli müdür yönetim tarzının etkilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca regresyon katsayılarının anlamlılığına bakıldığında, algılanan işbirlikli müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun örgütsel bağlılık üzerinde önemli yordayıcılar olduğu, buna karşılık algılanan otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzlarının önemli etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okula bağlılıkları üzerinde içsel motivasyonları ile müdürlerinin işbirliğine yönelik davranış ve uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okula bağlılıklarının sağlanması için içsel motivasyonlarını artırmaya ve okulda işbirliğini sağlamaya yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada öğretmenlerin işbirlikli müdür yönetim tarzı algı düzeyinin oldukça yüksek, otoriter müdür yönetim tarzı algı düzeyinin düşük, ilgisiz ve karşı koyucu tarzı algı düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokrat tarzda olduğunu düşündükleri (Terzi ve Kurt, 2005) ve en yüksek ortalamanın işbirlikli/demokratik yönetim tarzı iken otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algı düzeyinin orta düzeyde (Özdemir vd., 2014) veya düşük düzeyinde (Argon ve Dilekçi, 2014) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, işbirlikli müdür yönetim tarzını diğer yönetim tarzına göre daha olumlu gördükleri bulgusu bu çalışmalar ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek düzeyde olması, okulda eğitimde uygulanacak değişimlerin başarıyla gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir (Jesus ve Lens, 2005). Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeyinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır. Literatürde öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek düzeyde (Argon ve Ertürk, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2014), iyi düzeyde (Tulunay Ateş, 2014) ve orta düzeyde (Memişoğlu ve Kalay, 2017) olduğu ilişkin bulgular mevcuttur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okula bağlılıklarına ilişkin algı düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Literatürde örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde (Bogler ve Somech, 2004; Karataş, ve Güleş, 2010; Tsui ve Cheng, 1999; Tulunay Ateş, 2014) ve orta düzeyde (Atik ve Üstüner, 2014; Çoban ve Demirtaş, 2011; Güçlü ve Zaman, 2011; Özgan, Yiğit ve Cinoğlu, 2011) tespit edildiği çalışmalar yer almaktadır. Bu bulgunun literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algılarının benzer olduğu bulgusu, literatürdeki bulgularla (Argon ve Dilekçi, 2014) desteklenmektedir. Başka bir araştırmada ise, çalışmaya katılan erkek öğretmenlerin okul müdürlerini otoriter ve ilgisiz buldukları ifade edilmektedir (Terzi ve Kurt, 2005). Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyona ilişkin algı düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu, literatürde içsel motivasyonunun cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulgusu ile örtüşmektedir (Tulunay Ateş, 2014). Çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin içsel motivasyonları erkek öğretmenlerden daha yüksektir.

Branş değişkenine göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algılarının benzer olduğu, buna karşılık ilgisiz müdür yönetim tarzı algılarının benzer olmadığı anlaşılmıştır. Literatürde yapılan bir çalışmada da sınıf ve branş öğretmenlerinin sadece otoriter yönetim tarzında algılarının benzer olduğu, bunun dışındaki yönetim tarzlarında sınıf öğretmenleri lehine birbirinden farklı düşüncelere sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir (Argon ve Dilekçi, 2014). İçsel motivasyon algı düzeyinin öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusu, literatürde öğretmenlerin motivasyon algı düzeyinin onların branşlarına göre benzer olduğu bulgusu ile desteklenmektedir (Recepoğlu, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyi onların cinsiyetlerine, branş ve kıdemlerine göre benzer olduğu bulgusu, literatürde bu alanda yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Atık ve Üstüner, 2014; Memişoğlu ve Kalay, 2017).

Litrel, Billingsley ve Cross (1994), müdür desteğinin okula karşı bağlılığın bir belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da, algılanan işbirlikli müdür yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okula bağlılıkları ile işbirlikli yönetim tarzının ilişkili olduğu bulgusu, literatürdeki çalışmalar (Hoy ve Tartar ve Bliss, 1990; Özdemir, 2012; Somech ve Bogler, 2002; Terzi ve Kurt, 2005; Yuen, 1991) ile desteklenmektedir. Araştırmada algılanan otoriter müdür yönetim tarzı, algılanan ilgisiz müdür yönetim tarzı ve algılanan karşı koyucu müdür yönetim tarzının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile zıt yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bulgu literatürde laissez-faire liderlik tarzı ile benzerlik göstermektedir (Buluç, 2009). Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun yönetim faaliyetlerinde otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetici tarzlarını kullanmalarının birlikte çalıştıkları öğretmenlerin okula bağlılıklarını azaltacağını söylenebilir.

Araştırmadaki bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin içsel motivasyonu ile örgütsel bağlılığının pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğudur. Buna göre elde edilen bulgu, literatürde motivasyon ile bağlılığın pozitif yönlü ilişkili olduğunu destekleyen çalışmalarla örtüşmektedir (Ağca ve Ertan, 2008; Buluç, 2009; Farreil ve Rusbult, 1981 ve Stumpf ve Hartman, 1984 akt. Caldwell, Chatman ve O'Reilly, 1990; Kuavaas, 2006; Memişoğlu ve Kalay, 2017; Moon, 2000).

Müdür davranışlarının öğretmenlerin okula ilişkin memnuniyeti ve bağlılığı üzerinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Anderman, Belzer ve Smith, 1991). Çalışmada öğretmenlerin algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonu ile örgütsel bağlılığının düşük düzeyde ve anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Literatürde örgütsel bağlılığın liderlik davranışlarıyla ilişkili olduğu, liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olduğu, örgütsel bağlılığın %22'sinin liderlik davranışlarıyla açıklandığı ifade edilmektedir (Chiok Foong Loke, 2001). Bu çalışmada da, işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ile içsel motivasyonun okula bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Özellikle algılanan işbirlikli müdür yönetim tarzının ve içsel motivasyonun örgütsel bağlılık üzerinde önemli değişkenler olduğu, algılanan otoriter, ilgisiz ile karşı koyucu müdür yönetim tarzlarının ise önemli etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki görece önem sırasının ise, işbirlikli müdür yönetim tarzı, içsel motivasyon, ilgisiz müdür yönetim tarzı, otoriter müdür yönetim tarzı ve son olarak karşı koyucu müdür yönetim tarzıdır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmenlerin okula duydukları bağlılıklarını güçlendirmek için, okul müdürlerinin okulun yönetim ve eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerle işbirliği yapması, okulda yaşanan sorunlara onlarla birlikte çözüm yolları araması, okulda öğretmenleri ilgilendiren kararlarda onların görüşlerini alması gerektiği,
- Öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmak için, okul müdürlerinin yönetsel davranış ve uygulamalarında otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu tarzındaki davranış ve uygulamalardan kaçınmaları,
- Öğretmenlerin birbirleriyle okul içinde ve dışında yapılan çalışmalarda işbirliği yapmalarının desteklenmesi,
- Öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmak için onların içsel kaynaklı motive olmalarını destekleyecek uygulamaların gerçekleştirilmesi,
- Algılanan müdür yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ilişkisinde içsel motivasyonun aracı etkisinin incelendiği çalışmaların yapılması,
- Araştırmanın farklı ve daha büyük örneklem gruplarında tekrarlanması veya algılanan müdür yönetim tarzının ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığını nasıl etkilediğinin araştırıldığı nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(2), 135-156.

- Alam, M. T., ve Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Anderman, E. M., Belzer, S. ve Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. (Eric ED Number: ED 375 497).
- Angle, H. L., ve Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Argon, T., ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 161-181.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179.
- Arioğlu, E. (2006). *Toplumsal değişimin dinamikleri*. Ankara: Yeni Reform Yayıncılık
- Atik, S., ve Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, A., Sarier, Y., ve Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde: örgütsel bağlılık* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (Beşinci baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bateman, T. S., ve Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.
- Bogler, R., ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Brown-Howard, J. (2007). *A study to determine the relationship between principal's leadership style and teacher motivation* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3278085)
- Buble, M., Juras, A., ve Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 19(1), 161-193.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(1), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (Onüçüncü basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(4), 470-483.
- Caldwell, D. F., Chatman, J. A. ve O'Reilly, C. A. (1990). Building organizational commitment: A multifirm study. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 245-261.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 153-154.
- Chiok Foong Loke, J. (2001). Leadership behaviours: effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment. *Journal of Nursing Management*, 9(4), 191-204.
- Cook, J., ve Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53(1), 39-52.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Davis, J., ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349-353.
- Deci, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demirtaş, H., Özer, N., Atik, S., ve Kırbaç, M. (2015). Sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 77-93.
- Dündar, S., Özutku, H., ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
- Eby, L. T., Freeman, D. M., Rush, M. C., ve Lance, C. E. (1999). Motivational bases of affective organizational commitment: A partial test of an integrative theoretical model. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 72(4), 463-483.
- Eisenberg, E. M., Monge, P. R., ve Miller, K. I. (1983). Involvement in communication networks as a predictor of organizational commitment. *Human Communication Research*, 10(2), 179-201.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eyal, O., ve Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, England: Sage Publications.
- Firestone, W. A., ve Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Firestone, W. A., ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Güçlü, N., ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541-576.
- Gül, İ., ve Saraç, G. (2018). Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172.
- Gülcan, M. G. (2012). Research instructional leadership competencies of school principals. *Education*, 132(3), 625-635.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hulpia, H., Devos, G., ve Keer, H. V. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52.
- Hoy, W., ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Tartar, C. J., ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 260-279.
- Jesus, S. N., ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499-517.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A. ve Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919-1934
- Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: The roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 365-385.
- Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of support on general and special educators' stress, job satisfaction, health, commitment, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., ve Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Lok, P., ve Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(7), 365-374.
- Lunenburg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Memişoğlu, S. P., ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 367-392.
- Meyer, J.P., ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., ve Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.
- Moon, M. J. (2000). Organizational commitment revisited in new public management: Motivation, organizational culture, sector, and managerial level. *Public Performance & Management Review*, 24(2), 177-194.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Okçu, V. (2014). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 501-524.
- O'Reilly, C. A. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492.
- Özdemir, A. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ile ilişkisi (İstanbul İli Sancaktepe-Çekmeköy İlçeleri)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışlarıyla ilişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Özgan, H., Yiğit, C. ve Cinoğlu, M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Price, A. M. (2008). *The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3346553)
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603-609. (ERIC ED NO: CB 002 562).
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 311-326.
- Reynolds, C. L. (2009). *Transformational leadership and teacher motivation in Southwestern Arizona high schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3366300).
- Riggio, R.E. (2016). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş* (B. Özkara, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S.P., ve Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sarı, M., Yıldız, E., ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6(4), 589-599.
- Somech, A., ve Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Staw, B. M., ve Ross, J. (1978). Commitment to a policy decision: A multi-theoretical perspective. *Administrative Science Quarterly*, 23(1), 40-64.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., ve Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Sun, J. (2004). Understanding the impact of perceived principal leadership style on teacher commitment. *International Studies in Educational Administration*, 32(2), 18-31.
- Supovitz, J., Sirinides, P. ve May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56
- Şişman, M., ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.) (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. (99-146) İçinde. Ankara: Pegema Yayınları.

- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tsui, K. T., ve Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tulunay Ateş, Ö. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka, motivasyon ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Yabancı sözlere karşılıklar kılavuzu*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&view=karsilik&kategori=1&karsilik_liste&ayn1=bas&kelime1=motivasyon. 25/11/2018 tarihinde erişim sağlandı.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., ve Özer, N. (2011). Okul müdürlerin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışları, 6. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 16-17 Nisan, KKTC: Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneği.
- Uslu, B., ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 429-457.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Webb, S. R. (2007). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's Black Belt Region* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3292149)
- Woolfolk Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18, 492-498.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: Amediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-Western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 6-23.
- Yu, H., Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of educational administration*, 40(4), 368-389.
- Yuen, P., Y. (1991). "Principal leadership behavior and teacher organizational commitment- a contingency approach." Master Arts in Education Thesis. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceic/cuma/91pyyuen/conclusion.html>, 25/11/2018 tarihinde erişim sağlandı.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Direct vs Indirect Written Corrective Feedback: An Action Research

Dolaylı veya Doğrudan Düzeltme Geribildirimini: Bir Eylem Araştırması

Kutay Uzun¹, Handan KÖKSAL²

Öz: Bu çalışmanın amacı, bir mühendislik fakültesinin İngilizce Hazırlık sınıfına devam etmekte olan 28 öğrenci için yabancı dilde yazma öğretiminde doğrudan veya dolaylı olarak sağlanan düzeltme geribildirim türlerinden hangisinin daha faydalı olduğunun saptanmasıdır. Eylem araştırması şeklinde tasarlanan çalışmanın gözlem ve yansıtma aşamaları var olan düzeltme geribildirim uygulamasının incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eylem aşamasında ise öğrenciler işbirlikçi bir yazma etkinliği için altı gruba bölünmüş, bu gruplardan üçüne doğrudan, üçüne ise dolaylı düzeltme geribildirim sağlanmıştır. Değerlendirme aşaması için yarı yapılandırılmış öğretmen gözlemi, katılımcı tartışmalarının ses kaydı ve yansıtma sorularına verilen yanıtlar kullanılmıştır. Bulgular, her iki düzeltme geribildirim türünün de katılımcılar için faydalı olduğunu göstermektedir. Ancak, dolaylı düzeltme geribildirim uygulamasının aynı zamanda doğrudan düzeltme geribildirim ihtiyacı doğurduğu göz önüne alındığında, bu tür düzeltme geribildiriminin sınıf içi kullanım için daha uygun olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Doğrudan Düzeltme Geribildirimini, Dolaylı Düzeltme Geribildirimini, Yabancı Dilde Yazma, Yazılı Düzeltme Geribildirimini.

Abstract: The aim of the present study was to find out if direct or indirect written corrective feedback was more beneficial for a group of 28 students in the English Prep Year of an engineering department at a public university in Turkey. Utilizing an action research design, the observation and reflection phases of the study included the observation of the current written corrective feedback applications in the group. In the action phase, the students were divided into six groups for a collaborative writing task. Following the completion of the task, three groups were provided with direct written corrective feedback while the remaining three were given its indirect counterpart. Evaluation data was collected through semi-structured teacher observations, voice records of participant discussions and responses to guided reflection questions. The findings revealed that both types of written corrective feedback could be beneficial for the participants, however, indirect feedback was more suitable for classroom use since it also necessitated direct feedback for final drafts.

Keywords: Direct Feedback, Indirect Feedback, L2 Writing, Written Corrective Feedback

Cite this article as:

Uzun, K. & Köksal, H. (2020). Direct vs indirect written corrective feedback: an action research. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 169-182

UZUN ÖZET

Gelişimi yabancı dil öğrenenlere hem akademik hem de iletişimsel anlamda katkıda bulunan yazma becerisi ve “iyi kurgulanmış bir yazılı metni” oluşturan bileşenler, araştırmacıların on yıllardır dikkatini çeken önemli konular arasında olmuştur. En genel şekliyle yazma, yararlı bir dil pratiği biçimi olmasının yanı sıra, bir yazarın fikirleri iletme şeklidir. Bununla birlikte, düşünce süreçleri yoluyla fikir oluşturmak ve bunları başarılı bir şekilde iletme için anlaşılır cümlelere ve paragraflara ihtiyaç bulunmaktadır (Nunan, 2003). Başka bir deyişle, soyut düşüncelerin yapısal ve tutarlı bir biçimde kağıt üzerinde somut dil parçalarına dönüşümü yazıyı oluşturmaktadır (Brown, 2010). Yazma eyleminde yer alan süreçlere vurgu yapan Richards ve Schmidt (2010), yazmayı farklı yazma unsurları arasında ilişkiler kurarak ve iletişim stratejilerinden yararlanarak düzeltme ve gözden geçirme gibi süreçlerin sonucu olarak tanımlamaktadır. Yazının bilişsel yönlerine ek olarak, Tardy (2012) yazma eyleminin esasen sosyal uygulamaların sonucu olan ve yazarın dil arka planından da etkilenebilecek türler üretme eylemlerinden oluştuğunu savunmaktadır. İlgili literatürdeki tanımlara dayanarak, “iyi kurgulanmış bir

¹ Öğretim Görevlisi Dr, Trakya Üniversitesi, e-posta: kutayuzun@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8434-0832

² Doçent, Trakya Üniversitesi, e-posta: handankoksal@yahoo.de, ORCID: 0000-0002-6083-4723

yazılı metnin” sosyal bağlam unsurunu da dikkate alarak belirli bilişsel süreçleri takip eden fikirleri iletildiği söylenebilir.

Görevlere ve yazı ile ilgili aktivitelere ek olarak, öğrenenlerin yazılı ürünlerine düzeltme geribildirimini sağlanması da hem etkili hem de gerekli görülen yollardandır (Yamashita, 2017). Ellis (2009), yabancı dil öğrenenler için sağlanan düzeltme geribildirimini doğrudan / dolaylı, odaklı / odaksız, meta-dilbilimsel, yeniden biçimlendirme ve elektronik geri bildirim olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmada, doğrudan / dolaylı, düzeltme geribildiriminin açıklığına atıfta bulunur. Odaklı / odaksız kategorileri ise, belirli bir hata türünün veya olası tüm hataların düzeltilmesini ifade eder. Meta-dilbilimsel düzeltme geribildiriminde öğretmen, bir hatanın türü ile ilgili kesin bir düzeltme olmaksızın bilgi verir. Bir yabancı dilin yerel bir konuşmacısı, bir metnin hatalı kısımlarının düzeltilmelerini sağladığında, yeniden biçimlendirme türü düzeltme geribildiriminden söz etmek mümkündür. Son olarak, elektronik düzeltme geribildirimini, öğrenen-yazar için sıkça ortaya çıkan hatalarla ilgili elektronik kaynakların sağlanmasıdır (Ellis, 2009). Bir öğrencinin belirli bir düzeltme geribildirimini türünden ne kadar fayda sağlayabileceği, analitik yetenek, inançlar, dil becerisi, tutumlar ve hedefler gibi belirli bireysel ve bağlamsal faktörlerden etkilenir. (Bitchener, 2012; Sheen, 2007; Storch & Wigglesworth, 2010) bu nedenle, en verimli geri bildirim türüne ilişkin bulguların kesin bir sonuç arz etmediği bilinmektedir (Park, Song ve Shin, 2016). Bu bağlamda, bu eylem araştırması çalışması, araştırma bağlamındaki mevcut doğrudan ve odaksız düzeltme geribildirimini uygulamasının dolaylı düzeltme geribildirimini türüne göre daha faydalı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışma, McNiff ve Whithead’in (2006) Eylem Araştırması Modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu modele göre eylem araştırması önceki uygulamaların gözlemi ve bu uygulamalarla ilgili paydaşların yapacağı yansımaların incelenmesi ile başlayıp, durumu daha iyiye götürecek bir eylemin uygulanması, değerlendirilmesi ve ihtiyaç halinde değiştirilerek geliştirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu çalışmada, gözlem ve yansıtma aşaması, dersi veren öğretim elemanı tarafından, Hazırlık Sınıfı Dil Geliştirme dersinde öğrencilerin yazılı ödevleri için sağlanan doğrudan ve odaklanmamış düzeltme geribildiriminin bazı öğrenciler tarafından da eleştirilmesi ile başlamış, buna bağlı olarak bir eylem planı oluşturulmuştur.

Çalışma kapsamında düzeltme geribildirimini uygulamasının iyileştirilmesi için yapılması planlanan eylem, dolaylı geri bildirim doğrudan geri bildirimle kıyasla öğrenciler ve kurs eğitmeni için daha faydalı olup olmadığını tespit etmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu eylem araştırmasının amaçları doğrultusunda, zaman bakımından var olan kısıtlamalar nedeniyle meta-dilbilimsel kodlar olmadan dolaylı düzeltme geribildirimini sağlanması tercih edilmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler doğrudan düzeltme geribildirimini grubu ve dolaylı düzeltme geribildirimini grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Bununla birlikte, öğrenci grubu oldukça kalabalık olduğu için, uygulamayı daha verimli hale getirmek ve altı grup üretmek üzere her grup dört veya beş öğrenciden oluşan üç gruba ayrılmıştır. Öncelikle tüm gruplara birer biyografi metni yazmaları talimatı verilmiştir. Gruplardan üçüne doğrudan ve odaksız düzeltme geribildirimini verilirken, geri kalan üç gruba dolaylı ve odaklı düzeltme geribildirimini verilmiştir. Daha sonra, her gruptan düzeltme geribildiriminin içeriğini tartışması ve gerekli düzeltmeleri yapması istenmiştir. Düzeltmenin ardından, her doğrudan düzeltme geribildirimini grubundan bir öğrenci, dolaylı düzeltme geribildirimini grubundan bir öğrenciyle, geribildirimini sağlanmasını izleyen grup tartışmasına ilişkin deneyimleri paylaşmak üzere, yer değiştirmiştir. Bu noktada araştırmacılar, öğrencilerin kendilerine sağlanmayan “diğer” geribildirim türüne ilişkin farkındalıklarını artırmayı amaçlamıştır.

Değerlendirme aşaması ise eylem sırasında ve sonrasında gerçekleştirilmiştir. Eylem sırasında araştırmacılar, düzeltme geribildiriminin tartışılması için her grubun harcadığı zamana ve her grubun ne kadar yoğun görüldüğüne ilişkin yarı yapılandırılmış gözlem notları olarak veri toplamıştır. Gözlemler ayrıca tartışma sırasında her grubun ses kayıtları ile desteklenmiştir. Eylemden sonra ise, öğrencilerden ayrıca beş yansıtma sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Nitel bir yapıya sahip olan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Ses kayıtlarında ise iletişimsel hamleler analiz edilmiştir.

Bulgular

Bulgular, dolaylı düzeltme geribildirimini gruplarının, doğrudan düzeltme geribildirimini gruplarına kıyasla daha uzun süre ve daha yoğun çalıştıklarını göstermiştir. Ancak öğretmen gözlemleri,

dolaylı düzeltme geribildirimi gruplarının daha sık öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğunu, çünkü bu gruplardaki katılımcıların kendi düzeltmelerinden emin olmadıklarını ortaya koymuştur. Grup içi düzeltme geribildirimi tartışmalarının ses kayıtları, dolaylı düzeltme geribildirimi grubunun doğrudan düzeltme geribildirimi grubundan daha yoğun bir iletişim ve tartışma içerisinde yer aldığını, dolaylı düzeltme geribildirimi alan gruplarda alternatif düzeltme fikirlerinin sunulduğunu ve bunların tek tek değerlendirdiğini göstermiştir. Yansıtma sorularına verilen cevaplarda ise, dolaylı düzeltme geribildirimi almanın ve tartışmanın analitik yapısının katılımcılar tarafından övgüyle karşılandığı, ancak düzeltmelerden sonra öğretmen desteğine ihtiyaç duyulduğundan ve katılımcılar yapılan düzeltmelerden emin olmadıklarından aynı gruplar tarafından eleştirildiği görülmüştür. Öte yandan, doğrudan düzeltme geribildiriminin açık niteliği, bu gruplardaki katılımcılar tarafından övgüyle karşılanırken, pasif olarak doğrudan düzeltme geribildirimi alınması eleştirilmiştir. Bu farklılıklara rağmen, katılımcılar hem doğrudan hem de dolaylı düzeltme geribildirimi gruplarında benzer öğrenme kazanımları ve gelecek planları bildirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuçlar

Sonuç olarak, hem doğrudan hem de dolaylı düzeltme geribildiriminin, nispeten düşük seviyelerde İngilizce öğrenen öğrenciler tarafından faydalı olarak algılandığı ve alınan düzeltme geribildiriminin türüne bakılmaksızın öğrendiklerinin aynı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, doğrudan düzeltme geribildirimi, öğrencilerin düzeltmeler konusunda daha güvende hissetmelerini sağlarken, dolaylı geri bildirimlerin öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından için daha güçlü olabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularından çıkarılabilecek bir sonuç, her iki düzeltme geribildirimi türünün de olumlu algılanmasından dolayı, bu çalışmadaki katılımcılara benzeyen gruplarla her iki düzeltme geribildirimi türünün de kullanılabilirliği. Bununla birlikte, dolaylı düzeltme geribildirimi, sınıf içi kullanım için doğrudan düzeltme geribildiriminden daha etkili görünmektedir çünkü dolaylı düzeltme geribildirimi alınırken yapılan düzeltmeler, bu çalışmada olduğu gibi kapsamlı grup tartışmalarından oluşan bir etkinlik olarak değerlendirilmelidir. Dolaylı düzeltme geribildiriminin öğretmenler tarafından tercih edilmesi durumunda, öğretmen tarafından doğrudan düzeltme geribildirimi sağlanması da gerekli görünmektedir çünkü öğretmenden gelen bir düzeltme geribildiriminin olmaması öğrencilerin metinleriyle ilgili çözemedikleri problemler noktasında herhangi bir yardım almamaları anlamına gelmektedir. Bu sorunlar öğretmen tarafından çözülmediği takdirde, normalden daha düşük algılanan yazma performansı yazma kaygısını artırabilir.

1. INTRODUCTION

A crucial productive language skill whose development contributes to L2 learners in both academic and communicative terms, what constitutes 'good writing' has attracted researchers' attention for decades. In its most general form, writing is the way a writer communicates ideas along with being a beneficial form of language practice. However, in order to invent ideas through thinking processes and communicate them successfully, their skilful arrangement into comprehensible sentences and paragraphs is a prerequisite (Nunan, 2003). In other words, an artful transformation of abstract thoughts into concrete pieces of language on paper in a structured and coherent manner is what constitutes writing (Brown, 2010). Putting more emphasis on the processes involved in the act of writing, Richards and Schmidt (2010) define writing as the outcome of processes such as planning, drafting, reviewing and performing revisions through establishing relationships among different elements of writing, making use of communication strategies and the writer's discourse competence (Schmitt, 2010). In addition, the cognitive aspects of the writing, Tardy (2012) argues that the act of writing is primarily constituted by acts of producing genres, which are inherently results of social practices and might also be affected by the language background of writer. Based on the definitions in the relevant literature, it can be stated that good writing communicates ideas following certain cognitive processes, also taking into account the element of social context.

Naturally, to produce a given genre by transforming ideas into texts after planning, transcribing and revising requires an ability to do so, to define which the common practice is to utilize the constructs of complexity (both lexical and syntactic), accuracy and fluency (Pallotti, 2009). According to Bonzo (2008), syntactic complexity is marked by the existence of clauses with noncanonical word order while lexical complexity refers to the ratio of complex words in a text. The second construct which forms the ability to write, accuracy, refers to being devoid of errors when language is used for communication purposes orally or in written form (Skehan, 2009). Lastly, fluency in writing refers to the process of

text production that is error-free, swift and comfortable on behalf of the writer, allowing for the allocation of cognitive resources to meaning rather than form (Kim, Gatlin, Al Otaiba, & Wanzek, 2017). In other words, the production of a text successfully requires the writer to achieve a sufficient level of complexity, accuracy and fluency.

In order to help L2 learners reach the desired levels in the aforementioned constructs, the product, process, genre and process-genre approaches have been proposed in the literature so far. Based on the behaviourist learning technique of imitation, the product approach places emphasis on the final outcome, that is, the written text itself and the structural features of the text, aiming to improve L2 writing proficiency (Badger & White, 2000). Adopting a cognitive perspective, the process approach to teaching L2 writing pays importance to the processes of planning, transcribing and reviewing a text that is written for authentic audiences through individual reflection and collaboration (Graham & Sandmel, 2011). According to Rijlaarsdam and Van den Bergh (2006), the cognitive activities that are undergone during these processes account for 80% of text quality, confirming the benefits of the process writing approach. The social aspect of the concept of text is also included in the teaching of L2 writing with the introduction of the genre approach, which adopts a systemic-functional stance, pointing at the embeddedness of forms and functions within contexts (Hyland, 2007). The genre approach to the teaching of writing proposes a sequence of teaching and learning as modelling, deconstruction (rhetorical analysis), joint construction and independent construction which should follow one another, helping learners discover how rhetorical moves are performed by particular discourse communities (Bruce, 2008; Rose & Martin, 2012). The last approach that has been proposed for the teaching of L2 writing is the process-genre approach, which is essentially a mixture of both approaches in order to make full use of the cognitive aspect of the process approach and the social aspect of the genre approach (Badger & White, 2000). Typically, the teaching/learning sequence in the process-genre approach follows a pattern of identifying the purpose of communication, modelling, analysis, first draft, revision and final draft (Leki, Cumming & Silva, 2008). In conclusion, the teaching of L2 writing can be said to have followed a developmental pattern from behaviourism to social constructivism as the underlying learning theories as understood by the major approaches adopted by researchers and practitioners.

As have been discussed so far, complexity, accuracy and fluency appear to be the aims of writing development and certain approaches have tried to achieve these aims as documented in the relevant literature. One commonality of every single approach, however, is the existence written tasks assigned to learners through the process of teaching. Tasks seem to be crucial in the gaining of writing ability since repetition of the same skill, in this case, writing, through completing tasks is considered to have positive effects on the working memory such as alleviating the cognitive load by causing automaticity in the production of language items, thus increasing syntactic variety and facilitating an improved focus on form (Ellis, 2015; Larsen-Freeman, 2012). Written task analysis is also known to help learners have a better understanding of purpose, authorship and form (Philippakos, 2018). When treated collaboratively, written tasks provide the learners with an opportunity to be engaged in task-related dialogue, fostering the co-construction of the scaffold required for the extension of the learners' Zone of Proximal Development (Storch, 2018). Lastly, including pre-writing, role-playing, brainstorming or graphical organization tasks in relation to writing improve the processes involved in the generation of ideas, which, in turn, increases the quality of writing (Lee & Tan, 2010; Voon, 2010).

In addition to the tasks and writing-related activities available through tasks, the provision of written corrective feedback (WCF) is also among the common ways that are considered both effective and necessary (Yamashita, 2017). Ellis (2009) categorizes WCF typically provided for learners of L2 as direct/indirect, focused/unfocused, metalinguistic, reformulation and electronic feedback. In this categorization, direct/indirect refers to the explicitness of WCF and focused/unfocused dichotomy denotes the treatment of a particular type of error or all errors possible. In metalinguistic WCF, the teacher typically provides information regarding the nature of an error without explicit correction. Reformulation type of feedback occurs when a native speaker of the L2 provides native-like corrections of the erroneous parts of a text and lastly, electronic feedback is the provision of electronic sources for the learner-writer regarding frequently occurring errors (Ellis, 2009). How much a learner-writer might benefit from a particular type of feedback is known to be influenced by certain individual and contextual factors such as analytic ability, beliefs, language aptitude, attitudes and goals (Bitchener, 2012; Sheen, 2007; Storch & Wigglesworth, 2010), therefore, the findings with respect to the most efficient type of feedback are known to be inconclusive (Park, Song, & Shin, 2016).

Within the Turkish undergraduate context, it is possible to come across with studies investigating the effects of different types of feedback on L2 writing performance with predominantly descriptive designs and varying results. In a quasi-experimental design, which is rather few in number, Bostancı and Şengül (2018) find that collaboration between students and course instruction in the provision of feedback produces more successful results in comparison to peer feedback and teacher feedback. Similarly, Yangın Ekşi (2012) concludes that learners experience positive changes in their written products when they receive peer feedback during the composing process and teacher feedback for the final draft. In other quasi-experimental designs, Ataman and Mirici (2017) as well as Çınar (2017) reveal that direct feedback results in positive changes in the quality of the texts produced by undergraduate students and this particular type of feedback is favoured by them if it has explanatory comments. In their descriptive studies aiming to unravel learner preferences with respect to written corrective feedback, Atmaca (2016), Bozkurt and Çamlıbel Acar (2017) and Üstünbaş and Çimen (2016) identify direct feedback as the most preferred type of feedback by undergraduate students. However, it should also be noted that these descriptive studies are based on cross-sectional accounts of learner opinions and the learners, in fact, might have never received indirect feedback and thus, they may be unaware of the potential benefits of it.

Considering the relevant literature, it can be seen that the act of writing in an L2 includes behavioral, cognitive and social processes which are commonly and practically assessed through complexity, accuracy and fluency, for whose improvement certain approaches have been developed along with techniques such as providing different kinds of WCF, task analysis, collaborative writing activities or pre-writing tasks. In this respect, this action research study aims to find out if the current WCF practice in the context of the research, which falls within the categories of direct and unfocused feedback in Ellis's (2009) terms, is more beneficial than its indirect counterpart according to the learners.

1.1. Context, Purpose and Research Question

The context of the action research was the School of Foreign Languages, Trakya University, Turkey, where a group of engineering students took their English preparatory year since their departments were 30% English-medium instruction and thus all students were expected to have a proficiency level of B1 or above according to the Common European Framework for Reference. The study group consisted of 30 students who had failed the B1 exemption exam in the beginning of 2018-2019 academic year. The groups had to take 26 hours of English language instruction every week for 28 weeks in one year which aimed to carry them to the level of B1 and above. In their program, 16 hours per week were allocated for the main course, in which they followed two coursebooks in the A2 and B1 levels respectively. 6 hours per week were allocated for a language development course, which included an A2 level coursebook supported by additional writing activities. In the remaining 4 hours per week, the students received grammar instruction only.

The study took place in the 6-hour language development course as it was the one that involved the most extensive amount of writing instruction. The course instructor was one of the researchers in the present study and he had a doctoral degree in English Language Teaching with a specialty in L2 writing (Uzun, 2019). The second researcher also had error analysis within her field of research (Köksal & Çınar, 2012; Köksal, 2009; Köksal, 2005). Throughout the course, the students typically received an in-class writing task according to the content of the week and the texts were collected by the teacher for WCF provision. Within a week after each writing task, the course instructor provided direct and unfocused WCF to the students and gave the marked texts back for investigation. After the texts were investigated by the students, the questions they might have had would be answered.

By the time the research was conducted, several students had informally reported that they had not paid very much attention to the WCF or they had forgotten the details of it shortly after investigating it. For this reason, the aim of this study was to find out if the students in the study group could make better use of WCF when provided implicitly and when the students were given a chance to discuss the content of WCF collaboratively. For this reason, the following action research question was formulated:

RQ1. Do students perceive WCF to be more useful when provided indirectly and they are given a chance to discuss its content in groups?

2. METHODOLOGY

The study was designed as an action research. Action research is the type of research that is performed by practitioners in way that is concerned with improving learning as well as cultural and social transformation in a value-driven and collaborative manner by being engaged in critical questioning and deconstruction (McNiff, 2016). Also referred to as real-world research (Robson, 2011) that is both critical and pragmatic (Johansson & Lindhult, 2008), action research is considered to make it possible for practitioners to partake in critical debate, transformative action and the process of understanding and changing practices (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Since this study aimed to improve learning by helping students to make better use of WCF, action research was considered suitable for the purposes of the study.

The participants of the study were 28 students of engineering in Trakya University, Turkey, who were taking their English preparatory year in the School of Foreign Languages of the same university at the time of the research. According to the regulations in effect in the university, Mechanical and Electrics-Electronics Engineering departments teach 30% of their courses in English language. For this reason, the students who are admitted to these departments need to provide proof of B1-level English according to the Common European Framework for Reference, or pass a B1 exemption exam in the beginning of their studies. Those who cannot provide proof or pass the exemption exam are required to complete an English preparatory year successfully, which includes 26 hours of English for 28 weeks. The students who have to take the preparatory year are placed in groups according to their exemption exam score and the study was conducted with the group whose scores were the third highest among four groups. 24 students in the group were male and 4 were female. The ages of the students within the group ranged from 18 to 26 with an average of 19.

The following action research model by McNiff and Whithead (2006) was chosen for the study:

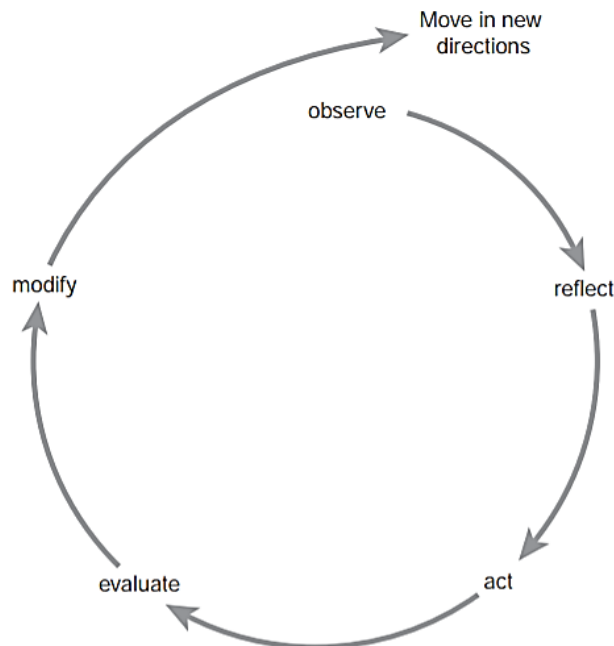


Figure 1. McNiff and Whithead's (2006, p. 9) Action Research Model

As seen in Figure 1, McNiff and Whithead's (2006, p. 9) Action Research Model proposes that the research begin with the observation of and reflection on the previous practices and looking for ways to make them better. In this study, the observation and reflection phases were initiated by the course instructor as the direct and unfocused WCF provided for the written assignments of the students in the language development course was deemed open to improvement. Due to the fact that the provision of direct and unfocused WCF was also criticized by some of the student, action was decided to be taken.

The action designed to be taken to improve the WCF practice within the context of the study was designed with the purpose of finding out if indirect feedback (IF) was regarded more beneficial for the students as well as the course instructor in comparison to direct feedback (DF). However, considering Storch's (2018) suggestion that collaboration allows for the co-construction of the scaffold required to

improve the learning experience, a group discussion component was planned to be integrated with the provision of indirect feedback. According to Frear and Chiu (2015), WCF in its indirect form can be provided with metalinguistic codes upon the indication of an error (e.g. ‘WO’ for a word order error) or without such codes, only by indicating the location of an error through underlining, circling or using a cursor (^) to indicate a missing component/structure. For the purposes of this action research, provision of indirect feedback without metalinguistic codes was preferred due to time constraints since providing metalinguistic codes as feedback would also necessitate familiarizing the participants with possible codes. In this respect, the students were divided into two groups as direct feedback group (the previous practice – indicating errors and their corrected versions) and the indirect feedback group (indicating errors without metalinguistic codes). Nevertheless, since the group was rather crowded, each group was also divided into three groups of five students to make the implementation more efficient, producing six groups altogether. Initially, all students were given a collaborative writing task, resulting in one text per group. Then, three of the groups were given direct and unfocused WCF while the remaining three were provided with indirect and unfocused WCF. Following the provision of WCF, each group was asked to discuss the content of WCF and identify the required corrections in the case of the indirect WCF group. After this, a student from each direct WCF group was swapped with a student from each indirect WCF group to share experiences regarding the group discussion which followed the provision of WCF. At this point, the researchers aimed to raise students’ awareness in regards to the ‘other’ type of WCF which was not provided to them.

The evaluation phase of the action research model was initiated during and after the action. During the action, the researchers collected data by taking semi-structured observation notes with respect to the time spent by each group on the discussion of the WCF and how intensively each group seemed to work. The observations were also backed by voice-records of each group during the discussion. After the action, the students were also asked to respond to five guided reflection questions which aimed to reveal the processes, positives, negatives, perceived learning gains and plans regarding the next writing assignment, prepared in accordance with the “Four-stage Model for Guiding Students’ Reflection” (Chau & Cheng, 2010, p. 20). Being all qualitative in nature, the data was analysed using conceptual and sequential coding. The results of the analyses were also used to plan possible modifications in the action phase as suggested by McNiff and Whithead (2006).

3. FINDINGS

For the evaluation of the effects of direct and indirect feedback groups, the teacher took observation notes after the provision of feedback to each group and attempted to see what the participants in both groups did with their feedback. The findings obtained from the observation notes were presented below in Table 1.

Table 1. Teacher’s Observation Notes

Focal Point	DF Groups	IF Groups
Time Spent	1 - 3 Mins	4 - 10 Mins
Intensiveness	Slightly Intensive Work Discussion of Marked Mistakes Trying to Understand Sources of Mistakes	Heavily Intensive Work Discussion of Marked Mistakes Discussion of Possible Corrections Trying to Understand Sources of Mistakes Google Searches for Correct Forms
Efficiency	Need Little Teacher Support	Not Sure if a Correction is Accurate Need Teacher Support at the End

As seen in the Table 1, the indirect feedback groups spent 4-10 minutes working on their feedback while the direct feedback groups worked on their feedback between 1 and 3 minutes. In terms of intensiveness, the direct feedback group was observed to be engaged in slightly intensive work, discussing marked mistakes and trying to understand their sources. On the other hand, the indirect feedback group was observed to be engaged in heavily intensive work, discussing marked mistakes and their possible corrections as well as trying to understand the sources of the mistakes and trying to find

correct forms using Google. Lastly, the direct feedback groups were seen to need only a little teacher support while the indirect feedback groups were seen to need more teacher support at the end of the discussion since the participants in those groups were not sure if a particular correction was accurate or not. In brief, indirect feedback appeared to have engaged participants in more intensive work than direct feedback, however, the participants who received indirect feedback were not observed to be confident with their corrections without teacher support.

The discussion sessions attended by the participants were also voice-recorded to see the content of communication they were involved in during those sessions. The findings obtained from the voice records were tabulated below in Table 2.

Table 2. Communicative Moves in the Voice Records (N = 28)

Communicative Move	Mentions in DF	Mentions in IF
	Group	Group
Suggesting a Possible Correction	0	83
Pointing at a Mistake	36	52
Asking for Peer Support	8	41
Confirming the Previous Speaker	17	35
Providing Peer Support	0	21
Refusing a Correction Suggestion	0	21
Justifying a Suggestion Refusal	0	15
Justifying a Correction Suggestion	0	10
Evaluating a Possible Correction	2	7
Identifying the Possible Source of a Mistake	21	7
Skip Feedback Item to Ask for Teacher Support Later	2	3
Evaluating the Feedback	14	2
Comparing Direct and Indirect Feedback	0	1
Denouncing Feedback	2	1
Praising Feedback	4	1
Refusing the Presence of a Mistake	1	1
Seeking Group Support to Ask for Teacher Support	3	0
TOTAL	110	301

As given in Table 2, the communicative moves performed by the participants in direct and indirect feedback groups appear to be quite different with 301 total communicative moves by the indirect feedback groups and 110 communicative moves by the direct feedback groups. Among those, suggesting a possible correction, pointing at a mistake and asking for peer support were the most common moves performed by the participants in the indirect feedback groups. On the other hand, pointing at a mistake, identifying the possible source of a mistake and confirming the previous speaker were the common moves performed by the participants in the direct feedback groups. It was also seen that suggesting a possible correction, providing peer support, refusing a correction suggestion, justifying a suggestion refusal, justifying a correction suggestion and comparing direct and indirect feedback as communicative moves were performed only by the participants in the indirect feedback groups. Seeking group support to ask for teacher support was the only communicative move performed solely by the direct feedback groups. Apparently, indirect feedback had the participants be engaged in lengthier and livelier discussion sessions, where they had to present suggestions, justify them and accept/refuse them, than direct feedback, which had the participants identify the source a given mistake and proceed to the next one only.

The last phase of the research was to ask the participants reflect on their experiences in terms of the processes, positives, negatives, learning items and plans for the next task. The processes perceived by the participants to have been undergone during the feedback discussion sessions were provided below in Table 3.

Table 3. Perceived Processes Undergone (N = 28)

Topics	Mentions in DF Group	Mentions in IF Group
Discuss Mistakes with Group	6	13
Ask for Teacher Support	1	1
Investigate the Feedback	3	0
Listen to the Others Discussing Feedback	1	0
Review the Mistakes as Group	6	0
TOTAL	17	14

Analysis of the responses to the first reflection question indicated different patterns of perceived processes in direct and indirect feedback groups. The only processes reported by the indirect feedback groups were discussing mistakes with the group and asking for teacher support. However, discussing mistakes with the group, reviewing mistakes as the group and investigating the feedback were reported by the participants in the direct feedback groups as the common processes undergone during the feedback discussion sessions. One participant in one of the indirect feedback groups expressed the group discussion of mistakes as “*We discussed as the whole group and tried to correct our mistakes.*”, signalling a collaborative attempt to reach an accurate correction. The same topic was mentioned by a participant in one of the direct feedback groups as “*We discussed our mistakes corrected by the teacher.*”, implying that the group attempted to understand the corrections given by the teacher. In this respect, it can be said that the process patterns during the feedback discussion sessions were perceived differently by the participants in different feedback groups.

The second reflection question attempted to reveal which issues were perceived positively by the participants in the reception and discussion of feedback. The results were given below in Table 4.

Table 4. Positive Issues as Perceived by the Participants (N = 28)

Topics	Mentions in DF Group	Mentions in IF Group
Pushed towards Analytical Thinking	0	7
Self-Correction of Mistakes	0	5
More Memorable than Explicit Feedback	0	1
Error Correction by Groupwork	1	0
Explicitness of Feedback	3	0
Learned about Feedback Techniques	1	0
Realizing Errors	11	0
TOTAL	16	13

The issues that were perceived positively by the participants were seen to be fundamentally different in the direct and indirect feedback groups as none of the topics mentioned for this question overlapped in both groups. The positive issues mentioned by the participants in the indirect feedback groups were seen to be being pushed towards analytical thinking, self-correction of mistakes and the more memorable nature of the activity. One participant in one of the indirect feedback groups praised the analytical thinking motivation that comes as a result of indirect feedback by saying “*Since the mistakes were only marked, not corrected, it made us look for [possible] corrections more in-depth and properly*”. On the other hand, realizing errors, explicitness of direct feedback, learning about different types of feedback and utilizing groupwork for error correction was mentioned as the positive issues by the participants in the direct feedback groups. Comparing direct and indirect feedback, one participant in one of the direct feedback groups commented positively on direct feedback by expressing “*As a positive, I think it was better that we saw our mistakes directly. I would find it more difficult and confusing to find my mistakes in the other group*”. In brief, the second reflection question showed that there was no similarity in the issues found positive by the participants in different feedback groups.

The third reflection question asked the participants to comment on the negative issues experienced during the activity. The results were given below in Table 5.

Table 5. Negative Issues as Perceived by the Participants (N = 28)

Topics	Mentions in DF Group	Mentions in IF Group
No Negatives	8	6
Need Teacher Support after Correction	0	5
Failure to See What is Wrong	2	2
Insufficient Activity	1	0
Passive Reception of Corrections	3	0
Timing of the Activity	1	0
TOTAL	15	13

As seen in Table 5, the negative issues perceived by the participants differed largely according to the type of feedback received directly or indirectly. For the indirect feedback groups, the most frequently mentioned negative issue was the need for teacher support after completing the corrections. One participant from the indirect feedback groups criticizes this by saying “*If we cannot have the teacher check our corrections, then it’s bad because then we learn wrong things which we believe are right.*”, indicating the risk of coming to inaccurate conclusions during corrections unless the teacher is there for a final check. The most commonly mentioned negative issue by the participants in the direct feedback group was the passive reception of corrections, which was mentioned by a participant as “*We don’t really correct the mistaken parts. We just see the corrections*”. In short, the major drawback of indirect feedback was reported to be needing a teacher to check corrections and that of direct feedback was mentioned as the passive reception of corrections.

The fourth reflection question asked the participants what they learned as a result of receiving feedback. The results were presented below in Table 6.

Table 6. Learning Gains as Perceived by the Participants (N = 28)

Topics	Mentions in DF Group	Mentions in IF Group
Realized Mistakes	8	6
How to Correct my Mistakes	3	4
Brainstorming on Possible Mistakes	0	2
How to Write a Biography	0	1
How to Write more Carefully	1	0
Preference for Self-Correction	1	0
Realized Own Lack of Grammatical Knowledge	1	0
Text Length Increases Mistakes	1	0
TOTALS	15	13

Learning gains as perceived by the participants as a result of receiving feedback were not seen to be fundamentally different in the direct and indirect feedback groups. In both groups, the most frequently mentioned learning gains were realizing mistakes and learning how to correct them. However, brainstorming on possible mistakes and how to write a biography was mentioned only by a few participants in the indirect feedback groups. On the other hand, learning how to write more carefully, a preference for self-correction (indirect feedback), realizing one’s lack of grammatical knowledge and that text length increases the number of mistakes were mentioned only by the participants in the direct feedback groups.

The last reflection question aimed to reveal the plans of the participants related to the next writing task. The results were given below in Table 7.

Table 7. Plans of the Participants at the End of the Feedback Session (N = 28)

Topics	Mentions in DF Group	Mentions in IF Group
Avoid Mistakes	5	6
Write More Carefully	7	4
Practice Writing more Often	0	2
Learn English	0	1
Ask for Implicit Feedback	1	0
Avoid Rushing to Complete Task	1	0
Learn Grammar Better	1	0
TOTAL	15	13

When asked what their plans were for the next written assignment, the majority of the participants in both groups responded similarly and the most frequently mentioned topics in this question for both groups were avoiding mistakes and writing more carefully. Nevertheless, practicing writing more often and learning English were mentioned only by the participants in the indirect feedback groups and asking for implicit feedback, avoiding rushing to complete the task and learning grammar better were mentioned only by the participants in the direct feedback groups. In conclusion, the plans of the participants for the next writing assignment were not found to be different in direct and indirect feedback groups.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study aimed to find out if direct or indirect feedback was perceived to be more beneficial for a group of English Prep School students in Turkey. Utilizing an action research design, the study made use of semi-structured observation notes, voice records of group feedback discussions and responses of the participants to guided reflection questions. The findings indicated that the teacher observed the indirect feedback groups to work more intensively in a longer period of time in comparison to the direct feedback groups. However, teacher observations also revealed that the indirect feedback groups required more frequent teacher support since the participants in those groups did not feel confident of their own corrections. Voice records of group feedback discussions showed that the indirect feedback group was involved in more intensive communication and discussion than the direct feedback group, suggesting numerous alternative corrections and evaluating them one by one unlike the direct feedback groups. In the responses to the guided reflection questions, it was seen that the analytical nature of receiving and discussing indirect feedback was praised by the participants, however, needing teacher support after corrections and being unsure of the corrections made were denounced by the same participants. On the other hand, the explicit nature of direct feedback was praised by the participants in those groups while passively receiving direct feedback was criticized. Despite these differences, similar learning gains and future plans were reported by the participants in both direct and indirect feedback groups.

The findings appeared to be in line with Bostancı and Şengül (2018) in that both direct and indirect feedback groups were encouraged to collaborate within each other and thus, groups of both feedback types may have benefitted from collaboration to a similar extent, considering the positive effect of collaboration on the internalization of feedback. The learning gains reported by the participants, which were essentially similar in all groups, can also be interpreted to be confirmative of the positive effect of collaboration on the internalization of feedback. The findings of the study were also parallel to those of Yangın Ekşi (2012), who concluded that positive effects could be observed through engaging learners in peer feedback during the composing of a text and providing teacher feedback for final drafts. Considering that the findings of the present study indicated that the experience

of working on the feedback was positive for both direct and indirect groups, it could be said that the peer feedback received in the group discussions and the teacher feedback, either direct or indirect, for each final draft was evaluated to be generally positive by the participants. Nonetheless, the findings contradicted those of Atmaca (2016), Bozkurt and Çamlıbel Acar (2017) and Üstübaş and Çimen's (2016) findings in that even though they identified direct feedback as the most preferred type of feedback by undergraduate students in Turkey, the findings of the present study revealed both direct and indirect feedback types were predominantly perceived positively, resulting in similar perceived learning gains and future plans despite the differences in the processes undergone during working on the feedback.

The findings of the study also showed that performing written correction by means of indirect feedback is much more complex than receiving and reviewing direct feedback. While dealing with indirect feedback, learners were observed to try out possible corrections, present them for evaluation by their peers and accept or reject other's correction suggestions, which took much longer time than reviewing direct feedback. In this respect, while indirect feedback seems to be more cognitively demanding than its direct counterpart, it also provides much more opportunities for learners to extend their Zone of Proximal Development through scaffolding that is realized by numerous instances of discussion and peer feedback. As also requested by the participants of this study and Yangın Ekşi (2012), providing teacher feedback for the final draft may extend the Zone of Proximal Development even further, also helping them receive a final feedback for their corrections so that they could check if they were sufficiently accurate or not.

As a conclusion, it appears that both direct and indirect feedback are perceived to be beneficial by learners who learn English at relatively lower levels and what they learn is reportedly the same regardless of the type of feedback that is received. However, it is also seen that while direct feedback may be making learners feel more secure regarding the corrections, indirect feedback may be more suitable for the extension of the Zone of Proximal Development through scaffolding. In this respect, an implication that can be drawn from the findings of the study is that both feedback types can be used with groups similar to the participants in the present study since both types of feedback are perceived positively. However, indirect feedback seems to be more efficient than direct feedback for classroom use since making corrections upon receiving indirect feedback can be used as an activity by itself, consisting of extensive group discussions as in the present study. In the case that indirect feedback is preferred by teachers, provision of direct feedback by the teacher for the final drafts also seems to be necessary because the absence of such feedback from the teacher may leave learners with unresolved issues related to their text. If those issues are not resolved by the teacher, the uncertainty with respect to the corrections made may lead to a loss of writing self-efficacy and increase writing anxiety, resulting in poorer-than-usual writing performance.

It should also be kept in mind that the study is limited to its participants, who were students of engineering in their English preparatory year and they were considered to be of low proficiency levels. For this reason, the implication that direct teacher feedback after indirect feedback is necessary may be invalid for upper-intermediate or advanced learners of English, who would be expected to be more autonomous in their learning. Further studies might attempt to identify ways to eliminate the sense of insecurity in the absence of direct teacher feedback among low-proficiency learners.

5. KAYNAKLAR

- Ataman, D. Ş., & Mirici, İ. H. (2017). Contribution of corrective feedback to English language learners' writing skills development through workfolio based tasks. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(1), 1-30.
- Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: Written corrective feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 166-182.
- Badger, R. & G. White. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2): 153-160.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-111.

- Bitchener, J. (2012). A reflection on ‘the language learning potential’ of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363.
- Bonzo, J. D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign language Annals*, 41(4), 722-735.
- Bostancı, H. B., & Şengül, F. (2018). Who is the Most Effective Agent When Giving Indirect Written Corrective Feedback? *EJER*, 76, 73-92.
- Bozkurt, S., & Çamlıbel Acar, Z. (2017). EFL students’ reflections on explicit and implicit written corrective feedback. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 7, 98-102.
- Brown, H. D. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre: A systematic analysis*. New York, NY: Continuum.
- Chau, J., & Cheng, G. (2012). Developing chinese students’ reflective second language learning skills in higher education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(1), 15-32.
- Çınar, S. (2017). The efficacy of corrective feedback on L2 writing of EFL students. *European Journal of Language and Literature*, 3(2), 110-120. doi: 10.26417/ejls.v8i1.p110-120
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63(2), 97-107. doi: 10.1093/elt/ccn023.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Frear, D., & Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24–34. doi:10.1016/j.system.2015.06.006
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. doi:10.1080/00220671.2010.488703
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy, and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. doi: 10.1016/j.jslw.2007.07.005
- Johansson, A. W., & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*, 6(1), 95–115.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kim, Y.-S. G., Gatlin, B., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2017). Theorization and an Empirical Investigation of the Component-Based and Developmental Text Writing Fluency Construct. *Journal of Learning Disabilities*, 51(4), 320–335. doi:10.1177/0022219417712016
- Köksal, H., & Çınar, S. (2012). Fehleranalyse zur Großschreibung beim L3-Lernen. In *The 12. International Language, Literature and Stylistics Symposium: Book of Proceedings* (pp. 516-523). Edirne: Trakya University.
- Köksal, H. (2009). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Sınav Değerlendirmesi. Bağdaşık Yapıya ilişkin Yanlış Çözümlemesi. In H. Asutay, & E. Budak Bayır, *The 5th International Balkan Education and Science Congress, “Education in the Balkans Today” Congress Papers, Vol II* (pp. 75-78). Edirne: Trakya University.
- Köksal, H. (2005). Textlinguistik und Fehlerkorrektur in der Deutschlehrausbildung. Eine Praxisorientierte Aussicht. In: Kocadoru, Y. & Öztürk, K. (Hrsg.), *Tagungsbeiträge zum IX. Internationales Germanistensymposium, Wissen-Sprache-Europa-Kultur - Neue Konstruktionen und neue Tendenzen* (pp. 308-320). Eskişehir: Anadolu Universität.
- Larsen-Freeman, D. (2012). On the roles of repetition in language teaching and learning. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 195-210.
- Lee, C., & Tan, S. (2010). Scaffolding writing using feedback in students’ graphic organizers: Novice writers’ relevance of ideas and cognitive loads. *Educational Media International*, 47(2), 135–152.
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing*. London: Routledge.
- McNiff, J. (2016). *Writing up your action research project*. New York, NY: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London, UK: SAGE.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590–601. doi:10.1093/applin/amp045
- Park, E. S., Song, S., & Shin, Y. K. (2016). To what extent do learners benefit from indirect written corrective feedback? A study targeting learners of different proficiency and heritage language status. *Language Teaching Research*, 20(6), 678–699. doi:10.1177/1362168815609617
- Philippakos, Z. A. (2018). Using a task analysis process for reading and writing assignments. *The Reading Teacher*, 72(1), 107–114. doi:10.1002/trtr.1690
- Richards, J. C., & Schmidt. (2010). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, UK: Longman.

- Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41–53). New York, NY: Guilford.
- Robson, C. (2011). *Real World Research* (3rd ed.). London: John Wiley.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield, UK: Equinox.
- Schmitt, N. (2010). *An introduction to applied linguistics* (2nd ed.). London, UK: Hodder & Stoughton Ltd.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532. doi:10.1093/applin/amp047
- Storch, N. (2018). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59. doi:10.1017/s0261444818000320
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303-334.
- Tardy, C. M. (2012). A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development. In R. M. Manchon (ed.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 165-190). Boston: Walter de Gruyter.
- Uzun, K. (2019). *Genre-based instruction and genre-focused feedback: A multiperspective study on writing performance and the psychology of writing* [Unpublished PhD Dissertation], Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Üstünbaş, Ü., & Çimen, S. (2016). EFL learners' preferences for feedback types for their written products. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 68-64.
- Voon, H. (2010). The use of brainstorming and role playing as prewriting strategy. *The International Journal of Learning*, 17(3), 537–558.
- Yamashita, T. (2017). Review of written corrective feedback for L2 development. *Journal of Response to Writing*, 3(2): 93–97.
- Yangın Ekşi, G. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing: How effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48.

MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları

In-service Training Activities of MoNE General Directorate of Teacher Training: Participants, Educational Status, Training Subjects

Metin KAYA¹

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün yürüttüğü öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim planlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu değişkenler hizmetiçi öğretmen eğitimine ilişkin katılımcı profili, faaliyet yeri, öğretim biçimi, eğitim kategorileri ve konularıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre desenlenmiştir. Bu çalışmanın evreni 2001-2018 yılı Hizmetiçi eğitim planıdır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre 2018 yılı hizmetiçi eğitim planı seçilmiştir. Bu çalışmanın verileri 2018 yılı Hizmetiçi eğitim planı belgesinden doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Bu çalışma 284 hizmetiçi eğitim planı içermektedir. Toplanan verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak eğitim kategorilerine göre kişisel, mesleki ve yönetim alanına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları öğretim şekillerine göre yüz yüze öğretim şekli ile yoğunlukla gerçekleştirildiği fakat katılımcı öğretmenlerinin sayısının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımının çeşitlendiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sahasında yaşanan değişimlere paralel kişisel, mesleki özelliklerinin yanında yönetim becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Anahtar sözcükler: Hizmetiçi eğitim, öğretmen eğitimi, hizmetiçi eğitim planı, hizmetiçi eğitim faaliyetleri

Cite this article as:

Kaya, M. (2020). MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.

Abstract: The aim of the study is to investigate the inservice training plans for teachers run by the General Directorate of Teacher Training and Development in Turkey according to a variety of variables. These variables were participant profile, activity location, teaching form, education categories and topics related to inservice teacher training. This study was designed according to the case study method from the qualitative research methods. The population of the study was the 2001-2018 inservice training plans. This study used the easily accessible sample method from among targeted sampling methods to choose the 2018 inservice training plan. Data for the study were collected with document analysis of the 2018 inservice training plant document. This study included 284 inservice training plans. The data collected had the content analysis technique used. Finally, inservice training activities organized for personal, professional and managerial areas were observed according to training category. Inservice training programs for teachers were mainly completed with face-to-face teaching style; however low numbers of participant teachers were observed. Additionally, inservice training activities for teachers were observed to have varied distribution according to educational region. In parallel with changes experienced by teachers in the training field, it is necessary to develop personal and professional traits along with management skills.

Keywords: In-service training, teacher training, in-service training plan, in-service training activities

Extended Abstract

Introduction

Changes in education science and education technology have brought retraining of teachers to the agenda. Variations in education science and education technology change the understanding of quality and competent teachers. With these changes, organizations and organs responsible for cultivating and developing teachers develop inservice education policies and plans according to the needs of working teachers and educational organizations.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, e-posta: metinkaya439@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8287-4929

In Turkey, the unit responsible for ensuring cultivation and professional development of teachers is the General Directorate of Teacher Training and Development (GDTTD). With the aim of ensuring development of personal and professional characteristics of teachers, the GDTTD is responsible for preparing inservice training plans and programs.

Inservice training is a planned educational activity with the aim of gaining knowledge, skills, attitudes and behavior related to the duty of personnel employed in a workspace belonging to a private or legal entity (Öztürk, & Sancak, 2007). Inservice training specific to the educational field is defined as development of human resources in a school system or more comprehensively within the educational system (Osamwonyi, 2016).

The aim of this study is to investigate the inservice teacher training plans in Turkey according to a variety of variables. This study is considered to be important in terms of observing and assessing inservice training plans. Additionally, it is thought to be important in terms of improving and developing inservice teacher training. In line with the aim of the study, answers to the following questions were sought.

Method

This study was designed according to the case study method from qualitative research methods. Case studies investigate a case or research object within its own context (Yıldırım & Şimşek, 2006). Research objects investigated in case studies are customized and defined linked to space and time (Büyüköztürk, Çakmak, Ekgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

The population of this research was inservice training plans from 2001 to 2018. According to the convenient (easily available) sampling method from the targeted sampling methods, the 2018 inservice training plan was chosen.

Data for this study were obtained with the document analysis method from the 2018 inservice training plan document.

The content analysis technique was used for analysis of collected data. Content analysis is the systematic summary of words or statements within a text in smaller content categories by coding according to certain principles and rules (Büyüköztürk et al., 2012).

Results

Among all inservice training activities, teacher professional training comprised 59.15%, special quality training was 23.94%, administrative and institutional training was 7.39% and activities for personal development comprised 9.51%. Inservice training activities were observed to focus most on the east Marmara, northeast Anatolia, Mediterranean and İstanbul regions. Inservice education activities were observed to rarely be completed in west Black Sea, southeast Anatolia, and west Marmara regions. Of inservice training activities, 88.38% were in the form of face-to-face teaching, and 11.62% were in the form of remote (online) teaching.

For inservice training activities, participation rates were 85.21% teachers, 0.71% school administrators, 0.35% central organization staff, 5.28% officially selected and mixed rates of these groups for 8.45%.

Discussion and Conclusion

The participant profile in this study observed teachers had high levels within all inservice activities for inservice training. Additionally, it was observed that inservice training activities were organized for other personnel in the school and education system. However, it is notable that school administrators, with a critical role in the education system, were observed to have low levels of courses and activities. It is necessary to ensure higher levels of participation of school administrators with critical roles in the school system where teachers work. This is because administration and education management are affected by globalization of science and development of information technologies. It is necessary that school administrators be trained, and their educational needs be met, in parallel with changes in management and education science. Additionally, it should be noted that in addition to present school administrators, teachers are each candidates to be school administrators. In this context, activities should be organized to gain knowledge and skills about school management and education management.

In this study, it was observed that the inservice training activities for teachers differed according to educational region. Inservice training activities were not held in the central-east Anatolian region and it was observed that inservice training activities were rarely held in west Black Sea, southeast Anatolia, and west Marmara regions. Özbek et al. (2018) observed that teachers chose to attend inservice training activities when they were held in regions close to where the teachers lived. It is necessary to ensure equal access to inservice training for teachers. With this reason, it is necessary to ensure distribution of

inservice training courses and activities by noting the numbers of teachers distributed through the regions.

In the study, inservice training for teachers focused on the topic of gaining technologic skills in the area of personal development. Cemaloğlu et al. (2018) and Ceylan & Özdemir (2016) observed that teachers required inservice training about the technological skills and use of education technologies in research. Programs about gaining technology skills should be standardized. Standardized inservice training programs should be distributed with local inservice training programs.

In this study, inservice training for teachers focused on the topic of project preparation in the administrative area, with administrative processes and activities less common. Demirel (2018) proposed that inservice training programs attended by school administrators reflected school management processes at positive level. Inservice training programs should be organized by noting management processes and actions about topics like planning, budget, communication, decision-making, organizational behavior and management and supervision.

This study observed that inservice training programs for teachers were completed mostly with the face-to-face teaching method; however, there were low numbers of participant teachers. On the other hand, it was observed that remote training ensured more access and participation of teachers in inservice training programs. Özavcı & Çelikten (2017) and Aslan, Göksu & Karaman (2018) emphasized that interactive completion of remote inservice training may increase the efficacy of remote inservice training programs. It is necessary to develop interactive inservice programs to increase teacher access to inservice training. Higgins & Eden (2015) and Aykaç (2018) emphasized that inservice training programs based on practice and completed face-to-face with group working methods will develop the pedagogic knowledge and skills of teachers. It is necessary to design inservice training programs that are face-to-face and based on practice, using cooperative learning methods.

In conclusion, changes experienced in globalization, rapid changes in information technologies, education science and education technologies have made inservice training for teachers mandatory. In parallel with changes experienced by teachers in the education field, it is necessary to develop personal and professional traits along with administrative skills.

GİRİŞ

Türkiye’de hizmetiçi öğretmen eğitimi 1960 yılında MEB’e bağlı Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu ile başlamıştır. Sözü edilen büro 1975 yılında Hizmet İçi Daire Başkanlığına dönüştürülmüştür (Özcan ve Bakıoğlu, 2010). 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kaldırılmış ve yetkileri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM)’ne devredilmiştir (ÖYGM, 2019a). 2011 yılı itibari ile ÖYGM öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerini yürütmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasından sorumlu organ/birim ÖYGM’dir. ÖYGM öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmetiçi eğitim planı ve programları hazırlamakla görevlidir (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018, s.144). ÖYGM hizmetiçi eğitim programlarının performansını artırmak amacıyla hizmetiçi eğitim “standart eğitim (etkinlik)” programı hazırlamıştır. ÖYGM’nin hazırladığı standart eğitim programı kişisel gelişim, öğretmen eğitimi, yönetim ve kurumsal eğitimler, özel nitelikli eğitim olmak üzere dört ana alandan oluşmaktadır (ÖYGM, 2019b). Standart eğitim programları aracılığı ile hizmetiçi öğretmen eğitiminde belirli bir düzeyde kalite oluşturmaya çalışmaktadır. Böylelikle hizmetiçi eğitim faaliyetlerin verimliliğini ve etkinliğini artırmak amaçlanmaktadır.

Hizmetiçi eğitim; özel ya da tüzel kişiliğe ait işyerlerinde çalışan personelin görevi ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmak amacıyla yapılan planlı eğitim faaliyetleridir (Öztürk, & Sancak, 2007). Eğitim alanına özgü olarak hizmetiçi eğitim; okul sistemi ya da kapsamlı bir ifade ile eğitim sistemi içerisindeki insangücü kaynağının geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Osamwonyi, 2016). Hizmetiçi öğretmen eğitimi ise önceden belirlenmiş eğitim ve öğretim amaç ve hedeflerini öğrencilere kazandırma sürecinde öğretmenlik mesleğinin için gerek duyulan bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının kazandırılmasına ilişkin süreçlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Aslan, Göksu, & Karaman, 2018). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlamak amacıyla hizmetiçi eğitim plan ve

programları birçok hedefi gerçekleştirmek üzere düzenlenmektedir. Hizmetiçi öğretmen eğitimin hedefleri aşağıdaki gibidir.

Yeni göreve başlayan öğretmenlerin kuruma uyumlarını sağlamak
Eğitim kurumlarının amaç, ilke, değerlerine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutum kazandırmak
Öğretmenlerin etkinliğini, verimliliğini ve doyumunu artırmak,
Eğitim kurumlarının performansını ve öğretmenlerin görev performansını artırmak
Değişen ve gelişen eğitim yaklaşımlarına ilişkin kişisel özellikler kazandırmak
Değişen ve gelişen eğitim yaklaşımlarına ilişkin mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmak,
Öğretmenlerin yatay ve dikey geçişlerine imkân sağlayacak tamamlayıcı eğitimler sunmak
Öğretmenlerin kariyer gelişimi için deneyim ve tecrübelerini zenginleştirmek
Mesleki sorunları çözme becerileri kazandırmak
İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek, iş sağlığı ve iş güvenliğini sağlamaktır (Önen, Mertoğlu, Saka, & Gürdal, 2009; Özbek, Susam, Onat, & Özbek, 2018; Öztürk & Sancak, 2007).

Literatür incelendiğinde öğretilere yönelik hizmetiçi eğitim teori ve modelleri (Higgins, & Eden, 2015; Köksal, & Southerland, 2018; Öztürk, 2019; Sakkoulis, Asimaki, & Vergidis, 2018; Şahin & Türkoğlu, 2017) eğitim kademelerine ve öğretmen branşlarına göre hizmetiçi programlarının değerlendirilmesi (Uysal, 2012; Yılmaz & Kocasaraç, 2010), öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Cemaloğlu & diğer, 2018; Gökdere & Çepni, 2004; Mede & Işı, 2016; Ulla, & Winitkun, 2018), öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutum ve görüşleri (Can & Kösel, 2015; Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2012), hizmetiçi eğitimin etkinliği ve yeterliği (Ntuli, 2018; Önen, Mertoğlu, Saka, & Gürdal, 2009; Özbek, Susam, Onat, & Özbek, 2018; Özcan ve Bakioğlu, 2010; Uzunöz, 2012), öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılımı ve beklentileri (Ceylan, & Özdemir, 2016; Öztürk, & Öztürk, 2019;), uzaktan hizmetiçi eğitimin sorunları (Özavcı, & Çelikten, 2017) ve başarısı (Aslan, Göksu, & Karaman, 2018) araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bunların yanında okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri incelenmiştir (Demirel, 2018). Öte yandan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim planlarının incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin hizmetiçi öğretmen eğitimi planlarının katılımcı profili, eğitim durumları ve eğitim konularına göre incelemektir. Bu çalışma hizmetiçi eğitim planlarının hizmetiçi eğitim konuları, katılımcı profillerine ve eğitim durumlarına göre izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle hizmet içi eğitim programlarına katılan katılımcıların çeşitlenmesi, hizmetiçi programların eğitim bölgelerine göre daha adil dağılımının sağlanması ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine etkin ve kolay erişimlerinin sağlanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hizmetiçi öğretmen eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruları cevap aranmıştır.

Hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının eğitim kategorileri ve konularına göre dağılımı nasıldır?

Hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarını katılan katılımcıların profiline göre dağılımı nasıldır?

Hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının faaliyet yerlerine göre dağılımı nasıldır?

Hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının öğretim şekillerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre desenlenmiştir. Durum çalışmalarında bir olgu ya da bir araştırma nesnesi kendi bağlamı içerisinde incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Durum çalışmalarında incelenen araştırma nesnelere mekân ve zamana bağlı olarak özelleştirilir ve tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Ekgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu çalışmada öğretmen eğitimi hizmetiçi planlarının mevcut durumu analiz edilmek amaçlandığından durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

ÖYGM, 2001 yılından itibaren hizmetiçi eğitim planlarını yayımlamaktadır. Hizmetiçi eğitim planları MEB'nin öğretmen eğitimi politikalarını yansıtan önemli bir belgedir. Hizmetiçi eğitim planları; hizmetiçi eğitim konuları ve içeriği, katılımcıların seçimi, hizmetiçi eğitim faaliyetinin gerçekleştirileceği eğitim bölgesi, hizmetiçi eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerini içermesi bakımından mevcut durumu yansıtan bir belgedir. Bu çalışmada 2018 yılı

hizmetiçi eğitim planı seçilmiştir. 2018 yılı Hizmetiçi eğitim planı günümüze en yakın eğitim planı olması sebebi ile mevcut durumu yansıtacağı düşünülmektedir.

Veri toplama

Bu çalışmanın verilerine 2018 yılı Hizmetiçi eğitim planı belgesinden doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analiz yöntemi yazılı materyalleri incelemek için sık kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Doküman analizi yöntemi kapsamında kurumsal raporlar, kitaplar, dergiler, arşiv dosyaları, görsel ve sesli kayıtlardan veri toplanabilmektedir (Karataş, 2015) 2018 yılı hizmetiçi eğitim planına ÖYGM ait web sitesinden (<http://oygm.meb.gov.tr>) erişilmiştir. 2018 yılı hizmetiçi eğitim planı toplam 436 faaliyet içermektedir. Bu faaliyetlerden 152'si çeşitli nedenlerle iptal edilmiştir. Buna göre bu çalışma toplam 284 hizmetiçi eğitim faaliyetini kapsamaktadır.

Veri analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi belirli ilke ve kurallara göre yapılan kodlamalarla bir metnin içerisindeki sözcük veya ifadelerin daha küçük içerikteki kategorilerle sistematik bir biçimde özetlenmesidir (Büyüköztürk & diğ., 2012). Verilerin analizinde içerik analizine uygun kod ve kategoriler belirlenmiştir. Verilerin sunumunda kod ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzdelik oranlar kullanılmıştır.

ÖYGM hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde standart sağlanması amacıyla standart eğitim kategorileri, alanları ve konularını geliştirmiştir. Bu çalışmanın kodlamalarında sözü edilen ÖYGM'nin hizmetiçi eğitim standart kategorileri, alanları ve konularına göre hizmet içi eğitim programları kodlanmış, daha sonra kodlar, kategoriler altında birleştirilmiştir. Kodlama işlemi ilk aşamada araştırmacı ve eğitim yönetimi alanında bir uzmanla birlikte yapılmıştır. Bu aşamada 2018 hizmetiçi eğitim planının ilk 20 etkinlik birlikte kodlanmıştır. Kodlama işlemi güvenilirliği için uzlaşa sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra kodlama işlemleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği bağlamında kategoriler arasında, kategoriler içinde ve kodlar arasında sürekli karşılaştırma yapılarak kodlanmış ve kategorilere yerleştirilmiştir. Tutarsız olduğu düşünülen kodlamalar gözden geçirilmiş ve buna göre düzenlenmeler tekrar yapılmıştır. Kodlar arası ve kategoriler içi tutarsızlık durumlarında eğitim yönetimi alanında iki uzman görüşüne başvurulmuş karar verilmiştir.

Hizmet içi eğitim planındaki faaliyet adı ve ilgili faaliyet programının amacına incelenmiş ve buna göre hizmetiçi öğretmen eğitimi konusu kodlanmıştır. Örneğin "AB Proje Hazırlama Teknikleri Kursu" programı konu olarak "proje" olarak kodlanmış ve "yönetim ve kurumsal eğitim kategorisi" altında değerlendirilmiştir. Hizmetiçi eğitim planları eğitim kategorileri ve konuları, öğretim biçimi, katılımcı profili, eğitim bölgelerine göre kodlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma problemlerine göre sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır

Tablo 1. Hizmet içi eğitim programlarının eğitim kategori ve konularına göre dağılımı

Kate.	Konular	f	%
Kişisel gelişim	Teknoloji kullanım becerileri	17	5,99
	Yetişkin eğitimi	9	3,17
	Yaşam becerileri	1	0,35
	Ara toplam	27	9,51
Yön etim ve	Liderlik	2	0,7
	Personel eğitimleri	1	0,35

	Proje	12	4,23
	Yönetim ve organizasyon	1	0,35
	Okul ve çevre ilişkisi	3	1,06
	Mevzuat uygulamaları çalışmaları	2	0,7
	Ara toplam	21	7,39
Öğretmenlik meslek eğitimi	Eğitimde yeni yaklaşımlar	7	2,46
	Öğretim yöntem ve teknikleri	25	8,8
	Ölçme ve değerlendirme	19	6,69
	Özel eğitim	1	0,35
	Program geliştirme ve öğretim	13	4,58
	Sınıf yönetimi	15	5,28
	Özel alan eğitimi	88	30,99
	Ara toplam	168	59,15
Özel nitelikli eğitimler	Eğitici eğitimi	65	22,89
	Oryantasyon eğitimleri	3	1,06
	Ara toplam	68	23,94
	Top.	284	100

Tablo 1’de hizmetiçi eğitim programlarının eğitim kategorileri ve konularına göre frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlik meslek eğitimi kategorisinde düzenlenen programların tüm faaliyetler içinde payının yüzde %59,15; özel nitelikli eğitimlerin % 23,94; yönetsel ve kurumsal eğitimlerin %7,39; kişisel gelişim yönelik faaliyetlerin payının %9,51 olduğu gözlenmiştir. Hizmetiçi eğitim kategorileri konularına göre incelendiğinde kişisel gelişim kategorisinde teknolojik becerileri konusunda sık; yaşama becerileri ve yetişkin eğitimi konularına yönelik faaliyetlerin nispeten daha seyrek düzenlendiği gözlenmiştir. Yönetimsel ve kurumsal eğitim kategorisinde proje hazırlama konusunun daha sık liderlik, yönetim ve organizasyon, mevzuat uygulamaları ve personel eğitimi konularına yönelik faaliyetlerin seyrek düzenlendiği gözlenmiştir. Özel nitelikli eğitimler kategorisinde sıklıkla eğitimcilerin eğitimine yönelik faaliyetler düzenlenirken ortanyansyon ile ilgili kursların oldukça seyrek olduğu gözlenmiştir. Oryantasyon eğitimlerinin seyrek olmasının sebebi MEB merkez yönetimin yeni başlayan öğretmenler için oryantasyon etkinliklerini taşra teşkilatları bünyesinde yürütülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin mesleki eğitimler kategorisinde özel alan eğitimlerinin payının %30,99 düzeyinde olması dikkat çekicidir. Bu durum mesleki ve teknik eğitim kurumlarında meslek öğretmenlerinin özel alan eğitimiyle (alan bilgisi) ilişkili olduğu söylenebilir. Sözü edilen oranın tamamı mesleki ve teknik öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgilidir. Öte yandan öğretmenlik meslek eğitimi kategorisinde ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve program geliştirme ve öğretimi konuları özel alan eğitim (alan bilgisi) konusuna göre nispeten daha seyrek olarak faaliyetler düzenlendiği gözlenmiştir. Ayrıca özel eğitim alanında düzenlenen kurs oranının oldukça düşük bir düzeyde olması dikkat çekicidir. Öte yandan bir öğretmenlik yeterlilik konusu olan rehberlik konusuna ilişkin faaliyetlere rastlanmamıştır.

Tablo 2. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı

Faaliyet Yeri	f	%
İstanbul	28	11,16
Doğu Marmara	66	26,29
Batı Marmara	3	1,2
Batı Anadolu	25	9,96
Orta Anadolu	14	5,58

Ege	19	7,57
Akdeniz	31	12,35
Batı Karadeniz	1	0,4
Doğu Karadeniz	19	7,57
Kuzeydoğu Anadolu	43	17,13
Güneydoğu Anadolu	2	0,8
Ortadoğu Anadolu	-	-
Toplam	251	100

24 farklı ilde düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetleri eğitim bölgelerine göre gruplandırılmıştır. Tablo 2’de hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği eğitim bölgelerine göre frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin en sık Doğu Marmara, Kuzeydoğu Anadolu, Akdeniz, İstanbul bölgesinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin nadir olarak Batı Karadeniz, Güneydoğu Anadolu, Batı Marmara bölgesinde gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Ayrıca Ortadoğu Anadolu bölgesinde ise öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlenmediği gözlenmiştir. Bu durum Orta Anadolu bölgesinde hizmetiçi eğitim merkezinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3. Hizmet içi eğitim öğretim şekli

Öğretim şekli	f	%
Uzaktan eğitim (N=43000)	33	11,62
Yüz yüze (N=16413)	251	88,38
	284	100

Tablo 3’de hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretim biçimine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin %88,38 yüz yüze öğretim biçiminde, %11,62’sinin ise uzaktan eğitim (çevrimiçi) öğretim biçimi ile gerçekleştirildiği gözlenmiştir. 43000 öğretmen ve diğer personelinin hizmetiçi uzaktan eğitime katılması hedeflenmiştir. Öte yandan 16413 öğretmen ve diğer personelin yüz yüze hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılması hedeflenmiştir.

Tablo 4. Hizmet içi eğitime alınan katılımcı profili dağılımı

Katılımcı profili	f	%
Öğretmen	242	85,21
Okul yöneticisi	2	0,71
Merkez teşkilat personeli	1	0,35
Karma (öğr, okul yöneticisi, merkez teşkilat personeli)	24	8,45
Resen seçilen	15	5,28
Toplam	284	100

Tablo 4’de hizmetiçi eğitim alan katılımcıların profiline ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde hizmetiçi eğitim faaliyetlerine öğretmenlerin katılımı %85,21, okul yöneticilerinin katılım oranı %0,71, merkez teşkilat personelinin katılım oranı %0,35, resen seçilenlerin oranı %5,28, sözü edilen gruplara göre karma katılımcıların oranı %8,45 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Katılımcı oranları dikkate alındığında eğitim sistemi içerisinde önemli olan okul yöneticilerinin katılımının dikkat çekici düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye’de ÖYGM’in yürüttüğü öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim planları çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bu değişkenler hizmetiçi eğitimi ilişkin katılımcı profili, faaliyet yeri, öğretim biçimi, eğitim kategorileri ve konularındır.

Bu çalışmada katılımcı profiline hizmetiçi eğitime öğretmenlerinin katılımı tüm hizmet içi faaliyetleri içerisinde oldukça yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca okul ve eğitim sistemi içerisindeki diğer personellere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği gözlemlenmiştir. Fakat eğitim sistemi içerisinde kritik rolü olan okul yöneticilerine yönelik kurs ve etkinliklerin dikkat çekici düzeyde düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin görev olarak yürüttükleri ve okul sisteminde kritik rolleri olan okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması gerekir. Çünkü yönetim ve eğitim yönetimi bilimi küreselleşme ve bilgi teknolojilerinin gelişimden etkilenmektedir. Yönetim ve eğitim biliminde yaşanan değişimlere paralel olarak okul yöneticilerinin de yetiştirilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Ayrıca sadece mevcut okul yöneticilerinin yanında öğretmenlerin birer okul yönetici adayı oldukları dikkate alınmalıdır. Bu bağlam da öğretmenlere okul yönetimi ve eğitim yönetimine ilişkin bilgi ve beceri kazandıracak faaliyetler düzenlenmelidir. Başka bir ifade ile Türkiye’de okul yöneticiliği bir meslek olarak tanımlanmamaktadır. Bu durumda dikkate alındığında öğretmenlerin birer yönetici adayı olduğu ve hizmetiçi eğitim programları alternatif okul yönetici yetiştirme programı olarak değerlendirilmelidir. Hizmetiçi eğitim programlarına katılımcı personel (öğretmen, yönetici, uzman ve diğer) profilleri izlenmelidir. MEB bünyesinde çalışan eğitim, öğretimden ve yönetim ve diğer görevlerden sorumlu personelin gelişimine yönelik politikalar geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımının çeşitlendiği gözlemlenmiştir. Ortadoğu Anadolu bölgesinde hizmetiçi eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmediği ve Batı Karadeniz, Güneydoğu Anadolu, Batı Marmara bölgelerinde ise nadir düzeyde hizmetiçi eğitim faaliyetleri gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Özbek & diğ. (2018) hizmetiçi eğitimin faaliyetleri öğretmenlerin yaşadıkları yere yakın olan bölgelerde gerçekleştirilmesi halinde öğretmenlerin tercih ettiklerini gözlemlemişlerdir.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime eşit erişimlerinin sağlanması gereklidir. Bu sebeple öğretmen sayılarının bölgelere dağılımı dikkate alınarak hizmetiçi eğitim etkinliklerinin dağılımının düzenlenmesi gereklidir. hizmetiçi eğitime öğretmenlerin erişimi etkin bir öğretim için önemlidir. hizmetiçi eğitim programları ile öğretmenlerin mesleki özellikleri gelişmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretmenlerin nitelikleri artırmakta bu artış eğitim ortamına ve öğrenci davranışları olumlu yönde yansımaktadır. Böylelikle öğrenciler daha nitelikli öğretmenlere erişimi sağlamış olur.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin kişisel gelişim alanında teknolojik beceri kazandırma konusuna yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Cemaloğlu & diğer, (2018) ve Ceylan & Özdemir (2016) araştırmalarında öğretmenlerin teknolojik beceriler ve eğitim teknolojileri kullanma konusunda hizmet eğitimi ihtiyaç duyduklarını gözlemlemişleridir. Teknoloji becerileri kazandırmaya yönelik programlar standartlaştırılmalıdır. Standartlaştırılmış hizmetiçi eğitim programları mahalli hizmetiçi eğitim programları ile yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Öte yandan öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin hizmetiçi eğitim programlarının seyrek olduğu gözlenmiştir. Yaşam becerileri düşük olan öğretmenlerin eğitimin bir genel amacı olan öğrencileri yaşama hazırlama amacını etkin gerçekleştirebileceği söylenemez. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yaşam becerilerinin geliştirmek için hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin artırılması gerekir. Öğretmen davranışları ve tutumları öğrenci davranışları için bir modeldir. Bu bakış açısından yola çıkarak öğretmenlerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin davranışlarına ve tutumlarına olumlu yönde yansıtılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin mesleki gelişim alanında öğretmenlik meslek yeterlilikleri olan ölçme değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, program geliştirme ve öğretimi konularına yönelik kurs ve etkinliklerin düzenledikleri gözlemiştir. Mede & Işı, (2016) sınıf yönetimi, sınıf ortamının düzenlenmesi, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, materyal geliştirme ve eğitim teknolojileri kullanma, program geliştirme konularında öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını gözlemlemiştirler. Ulla & Winitkun, (2018) ise öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine konularında öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını gözlemlemiştirler. Sözü edilen araştırmalar ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Bu çalışmanın bulguları ışığında öğretmenlerin rehberlik becerilerine yönelik kursların düzenlenmemesi dikkat çekicidir. Ayrıca özel eğitime yönelik kurs ve etkinliklerin yetersiz bir düzeyde düzlendiği gözlenmiştir. Gökdere & Çepni, (2004) ise üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimine yönelik öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarını vurgulamaktadır.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci grupları (işitme engelli, görme engelli, kaynaştırma öğrencileri ve diğer.) yönelik öğretmenlerin özel eğitim bilgi, becerilerini geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin rehberlik ve danışma becerilerini geliştirici hizmetiçi programlarının düzenlenmesi gereklidir. Öğretmenlerin rehberlik becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir ve gelişimlerini destekleyebilir.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin yönetim alanında proje hazırlama konusunun yoğun olduğu diğer yönetim süreç ve etkinliklerinin daha seyrek olduğu gözlenmiştir. Demirel (2018) okul yöneticilerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimi programlarının okul yönetim süreçlerine olumlu düzeyde yansıdığını öne çıkarmaktadır.

Yönetim süreç ve eylemleri dikkate alınarak planlama, bütçe, iletişim, karar verme, örgütsel davranışların ve yönetimi, denetleme konularında hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Hazırlanan hizmet içi eğitim programları standartlaştırılmalı ve mahalli hizmetiçi eğitim programlarında uygulanması için üst düzey eğitim yöneticileri teşvik edilmelidir. standartlaştırılmış eğitim programlarının taşra teşkilatlarında uygulanması öğretmenlerin mesleki, yönetsel ve kişisel gelişimine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen özel nitelikli eğitimler içerisinde en sık eğitimcilerin eğitimine ilişkin faaliyetlerin gerçekleştirildiği gözlenmiştir. O'Dwyer & Atlı (2015) araştırmalarında eğitimcilerin eğitiminin hizmetiçi eğitimde kritik bir rolü olduğunu ifade etmektedirler. Eğitimcilerin eğitimi uygulaması ile merkezin öngördüğü değişimlerin taşra teşkilatlarına aktarımı sağlanmaktadır. Hizmetiçi eğitim yaygınlaştırılması açısından eğitimcilerin eğitimi bir araç olarak değerlendirilmelidir. Eğitimcilerin eğitimine ilişkin kursların artırılması gerekir. Böylelikle hizmetiçi eğitim etkinlikleri taşrada çalışan öğretmenlere uzmanlar aracılığı ile erişimi etkin bir şekilde sağlanmış olur.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının yüz yüze öğretim şekli ile yoğunlukla gerçekleştirildiği fakat katılımcı öğretmenlerinin sayısının düşük olduğu gözlenmiştir. Öte yandan uzaktan eğitim şekli ile daha çok öğretmenin hizmetiçi eğitimi programlarına erişimi ve katılımın sağlandığı gözlenmiştir. Özavcı & Çelikten (2017) ve Aslan, Göksu & Karaman (2018) araştırmalarında uzaktan hizmetiçi eğitimin interaktif gerçekleştirilmesinin uzaktan hizmetiçi eğitimi programlarının etkinliğini yükseltebileceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime erişimlerinin yükseltilmesi için interaktif hizmetiçi programlarının geliştirilmesi gereklidir. Higgins & Eden (2015) ve Aykaç (2018) ise hizmetiçi eğitim programlarının pratiğe dayalı ve grup çalışma yöntemleri ile yüz yüze gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin gelişebileceğini vurgulamaktadır.

Hizmetiçi eğitim programların yüz yüze, pratiğe dayalı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerine desenlemesi gereklidir. Böylelikle hizmetiçi öğretmen eğitimin etkinliği artırılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik kişisel, mesleki ve yönetim alanına yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlediği gözlenmiştir. Yolcu & Kartal (2017) araştırmalarında öğretmenlere yönelik genel kültür, mesleki gelişim ve spesifik konularda hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlendiğini gözlemişleridir. Bu çalışmanın bulguları ile sözü edilen çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Kocatürk (2016) hizmetiçi eğitim programlarının kamuda çalışanların

performansına pozitif yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Gümüşoğlu (2016) ise hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi performanslarına etkisini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yanında kişisel özelliklerinin gelişimi ve yönetim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. ÖYGM hizmetiçi eğitim programlarının kalitesinin artırmak için geliştirdiği standart eğitim programları yaşanan değişimler, öğretmenlerin ve okulların ihtiyacına göre güncelleştirilmeli ve geliştirilmez. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve beklentileri belirlenmelidir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve beklentilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması gerekir. Ayrıca bu çalışma merkezi yönetimin hizmetiçi eğitim programları incelenmiştir bunun yanında mahalli (taşra teşkilatlarının) hizmetiçi eğitim programlarının incelenmesi gereklidir.

KAYNAKLAR

- Aslan, A., Göksu, İ., Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 103-115.
- Aykaç, N. (2018). Investigation of the in-service teacher training programs in the united states and recommendations for turkey: the case of kent education excellence partnership (KEEP). *Journal of Education and Future*, (14), 181-197.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can N., & Kösel, A. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim ve geliştirme kavramlarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 12(2), 85-118.
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Arslangilay, A., S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: bilecik ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 399-420.
- Ceylan, M., & Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 30474). 17.04.2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Demirel, I., N. (2018). The Opinions of administrators about in-service training related to the administration and investigation. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 76-83.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmetiçi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gümüşoğlu, D. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçleri ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıfı performanslarına etkisine ilişkin alguları (yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Higgins, J., & Eden, R. (2015). Practice-based inservice teacher education: generating local theory about the pedagogy of group work. *Mathematics Teacher Education and Development*, 17(2), 84-97.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G., Y. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kocatürk, S. (2016). *Hizmetiçi eğitimin çalışan performansına etkisi: Bir meta-analiz çalışması (yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Köksal, M. S., & Southerland, S. (2018). Pedagojik hoşnutsuzluk yaşayan fen bilgisi öğretmenleri için araştırma-incelemeye dayalı öğretime yönelik reform odaklı hizmet-içi öğretmen eğitimi girişimlerinin değeri: Bir beklenti-değer bakış açısı. *Eğitim ve Bilim*, 43(194).157-184.

- Mede, E., & Işık, M. (2016). The Needs of primary english teachers for an in-service teacher training program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 1-30.
- Ntuli, E. (2018). Instructional Technology Courses in Teacher Education: A Study of Inservice Teachers' Perceptions and Recommendations. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 14(3), 41-54.
- O'Dwyer, J., B., & Atlı, H., H. (2015). A study of in-service teacher educator roles, with implications for a curriculum for their professional development. *European journal of teacher education*, 38(1), 4-20.
- Osamwonyi, E., F. (2016). In-Service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- ÖYGM (2019a). Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri. 17.04.2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633> adresinden alınmıştır.
- ÖYGM (2019b). Geliştirilen ve güncellenen standart kriterlere uygun olarak hazırlanan örnek hizmetiçi eğitim programları. 17.04.2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/> adresinden alınmıştır.
- Özavcı E., Çelikten M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2), 39-76.
- Özbek, R., Susam, E., Onat, M., C., & Özbek, N. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ve bu faaliyetlerin yapıldığı yerlere ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 126-134.
- Özcan, Ş., & Bakioğlu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: Okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 201-212.
- Öztürk, M. (2019). An evaluation of an innovative in-service teacher training model in turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23-36.
- Öztürk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University*, 2(7), 761-794.
- Öztürk, Ö., & Öztürk, G. (2019). Music teachers' status of participation in in-service training programs and their expectations. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 246-257.
- Sakkoulis, D. P., Asimaki, A., & Vergidis, D. K. (2018). In-service training as a factor in the formation of the teacher's individual theory of education. *International Education Studies*, 11(3), 48-60.
- Şahin, Ü., & Türkoğlu, A. (2017) Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 90-104.
- Ulla, M., B., & Winitkun, D. (2018). In-service teacher training program in Thailand: Teachers' Beliefs, Needs, And Challenges. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(3), 1579-1594.
- Uysal, H., H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29.
- Uzunöz, Y., A., A. (2012). Trabzon'da görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşünceleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 12(12), 189-202.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H., & Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Yolcu, H., & Kartal, S. (2017). Evaluating of in-service training activities for teachers in Turkey: A critical analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 918-926.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri

Secondary School Students' Views of Supporting and Training Courses (STCs)

Serkan TİMUR¹, Sakıp KAHRAMAN², Betül TİMUR³, Ayfer İŞSEVEN⁴

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini taşınmalı eğitim veren bir ortaokulda kurslara devam eden 118 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve dokuz açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüş formu kullanılarak toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yarısından fazlasının ders seçiminde kendi iradesini kullanırken kalanların ailelerinin ve okul yönetiminin yönlendirmesi ile seçtikleri belirlenmiştir. Bulgular DYK'ların genellikle test çözüme ve konu tekrarı yapma şeklinde yürütüldüğünü göstermektedir. Kurslarda en yaygın kullanılan ders materyallerinin akıllı tahta, soru bankaları ve ders kitapları olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler akıllı tahtaların etkinliğinin artırılabilmesi için tablet olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Okul yönetiminin kurslar konusunda oldukça ilgili olduğunu belirten öğrenciler kursların gün sonunda olmasından dolayı çok yorulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yardımcı kitap eksikliği öğrenciler tarafından ifade edilen kurslara ilişkin bir diğer sorundur. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler kurslarda sıklıklarının ve daha eğlenceli geçmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Destekleme ve yetiştirme kursları, ortaokul, öğrenciler.

Abstract: The aim of the study was to investigate secondary school students' views about the supporting and training courses (STCs) empowered by the Ministry of National Education. The sample of the study in which survey method was used consisted of 118 secondary school students enrolled in a secondary school in which students are transported from villages to the district. Descriptive analysis approach was used to analyze the data obtained using the written opinion questionnaire by the researchers with nine open-ended questions. At the end of the study, it was found that more than half of the students participating in the study selected the courses by themselves while the remaining selected the courses in the guidance of school directors or of their family. The results indicated that the activities of doing test and of repeating of topics were typically used in the STCs. Additionally, it was found that the most common educational materials used in the courses were smartboards, question banks and textbooks. However, students pointed out that they should have tablet to increase the effectiveness of smart boards. Students who reported that school administration was interested in the courses stated that they got very tired at the end of the day because the courses start toward the end of the day. Moreover, lack of supporting textbooks was another problem relating to the supporting and training courses indicated by the students. Furthermore, some students pointed out that they were very bored in the courses and that the courses should be more enjoyable.

Keywords: Supporting and training courses, secondary school, students.

Cite this article as:

Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. & İşseven, A. (2020) Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 194-206.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Developing people who are innovator, creative, sensitive, compatible and capable of critically and analytically thinking is possible with education. Providing the equality of opportunity in education is a fundamental requirement in social state understanding (Dönmez, Gürbüz, & Tekçe, 2018; Sarier, 2010). Thus the inequality for opportunity in education created by private teaching institutions in our country can be indicated as one of the reasons for the radical change in the sector of private teaching institutions since 2014. In this context, some private teaching institutions were closed down while some

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, serkantimur42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4949-2275

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kahramansakip@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3048-0215

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, betultmr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2793-8387

⁴ YL Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayferce_2000@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1336-2863

were converted to etude center. Courses, named as the supporting and training courses (STCs), which will serve to support and train students were opened by the Ministry of National Education as a result of the reform in private teaching institutions. Although the literature has studies which investigated the effectiveness of and problems in the STCs from the perspectives of both teachers and students, the number of these studies is rather limited. It was realized that many of these studies focused mainly on teachers (Demir Başaran, & Narinalp Yıldız, 2017; Canpolat, & Köçer, 2017; Göksu, & Gülcü, 2016; Sarıca, 2019; Ünsal, & Korkmaz, 2016). Therefore, this study aimed to investigate secondary school students' opinions about the STCs.

Method

In this study, survey method was used. The aim of the survey research is to describe by taking picture of the existing case regarding the research issue (Fraenkel & Wallen, 2006). The sample of the study consisted of 118 secondary school students enrolled in a school in which students are transported from villages to the district. Of the students, 49.2% are female and 50.8% are male. On the other hand, the percentages of the 5th, 6th, 7th, and 8th grade students were 26.3, 23.7, 26.3 and 23.7, respectively. The data of the study were collected using the written opinion document with nine questions developed by the researchers. The validity of the written opinion document was raised by one expert and two teachers who work in the STCs. The data were analyzed through descriptive analysis and the results were presented as frequency and percentage.

Result and Discussion

The findings indicated that 97.5% of the participating students were enrolled in the STCs. According to the respondents, doing test and repeating the subject were among the activities that were commonly carried out in the STCs. A little number of students reported that in the courses, experiments were performed and instructional film was watched. About half of the participating students stated that smartboard was one of the instructional materials used in the in the STCs. According to some students, other course materials used in the STCs were question banks (30.5%), textbooks (10.6%) and leaf tests (7.6%). On the one hand, majority of the students gave satisfactory responses to the question which examined the students' opinions about teachers' interest in the STCs. It was found that %90.7 of the students believed that the STCs had a positive effect on their academic achievement. The last question in the questionnaire examined what the problems do students face in the STCs and tried to find out their offers which help to solve these problems they face. 25.4% of the students reported that they got very tired at the end of the day because of the STCs which started toward the end of the day. Similar to the students report, 19.0% of the students stated that duration of the STCs should be shortened. A little number of students (7.8%) stated that they must have a tablet to increase the functionality of the smartboards. In addition, 3.5 percent of the students reported that they were bored in the STCs and that the STCs should be more enjoyable.

The results indicated that almost all the students participated in the STCs. This finding showed that the STCs may be an important step to provide the equality of opportunity in education. Tutoring creates a gap in the equality of opportunity in education because the participation rate to private tutoring is lower in families with low income than in families with high income (Bray, & Kwok, 2003). Teachers who participated in the study by Canpolat ve Köçer (2017) stated that the STCs had an important role in providing the equality of opportunity in education because although there are no private tutoring in villages, the STCs are opened in government schools in rural.

The results indicated that the most common instructional activities in the STCs were doing test and repeating the subjects. This finding may be an evidence that students who participated in the STCs are mainly studied for central examinations. The findings obtained in different studies are parallel with those obtained in the current study (Göksu & Gülcü, 2016). It can be concluded from these findings that the STCs may have undertaken the role of private courses in the past.

The most common problem mentioned by the students was that they had got very tired due to the STCs. According to the responses of students, those who were tired were not only students but also teachers. Therefore, students stated that duration of the courses should be shortened. Fatigue was reported as the most common problem encountered in the STCs from the perspective of teachers participating in similar studies (Bozbayındır, & Kara, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016; Sarıca, 2018). The STC programs may be revised by considering the weekly course schedule and if the conditions are

appropriate, some of the STCs may be given in the weekend. Lack of teaching materials such as textbook was one of the other problems reported by the students. It is believed that this problem may be minimized by distributing textbooks which will be pressed by the Ministry of National Education to students. On the one hand, students reported that they got bored in the courses. Teachers can use teaching methods which affect students' interest in the SCTs positively and can enrich the STCs using instructional materials which has the potential to attract students' attention.

GİRİŞ

Yenilikçi, yaratıcı, üretken, duyarlı, uyumlu, hoşgörü ve barış kültürüne sahip, analitik ve kritik düşünebilen, işbirliği ve takım çalışmasını benimsemiş, verileni olduğu gibi kabullenmek yerine araştıran, sorgulayan ve eleştirel bir gözle olaylara bakmayı başarabilen bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitim kavramı yapısal olarak formal ve informal olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. İnfomal eğitim, plan ve program olmadan bireyin sistemsiz ve denetimsiz kazandığı davranış değişimleri iken formal eğitim, belirli bir amaç doğrultusunda planlı bir şekilde bir program çerçevesinde öğretim yoluyla okullarda ve kurumlarda gerçekleştirilmektedir (Demirel, & Kaya, 2018). Formal eğitim görevini sistematik olarak yürüten okullar, öğrenciyi hayata hazırlayan ve onu geliştiren kurumlardır. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini, eleştirel düşünebilme ve problem çözme yeterliklerini okuldaki eğitim ve öğretim etkinlikleri kapsamında kazanması beklenmektedir (Berberoğlu, & Kalender, 2005). Ancak beklenenin aksine zaman zaman öğrenciler okul yaşamında başarısız olabilmektedirler. Çalışmaya ayrılan zaman, öğretmenler tarafından uygulanan öğretim yöntemleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu (Ceylan, & Berberoğlu, 2010; Farooq, Chaudhry, Shafiq, & Berhanu, 2011; Köse, 1990; Özer, & Anıl, 2011; Savaş, Taş, & Duru, 2010) gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olan başarısızlık, eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biridir. Başarısızlık ile ilişkili bahsedilen sebeplerin yanı sıra devlet okullarındaki kalabalık sınıflar, sınav odaklı olmayan öğretim müfredatı, okul müfredatı ile sınavlar arasındaki uyumsuzluk, öğretmenlerle birebir çalışma imkânı bulamama gibi nedenler çocuklarının akademik başarılarını yükselterek saygın ve yüksek gelir düzeyine sahip bir meslek sahibi olmalarını isteyen ebeveynlerin çocuklarını dershanelere göndermelerinin nedenleri arasında sayılabilir (Arabacı, & Namlı, 2014; Özan, Polat, Gündüzalp, & Yaraş, 2015; Yeşilyurt, 2008). Çünkü öğrencilerin bir üst eğitim kademesine geçişte ulusal ölçekli merkezi sınavlardan geçirildiği ülkelerde yaygın olan dershanelerin (Saracaloğlu, Gündoğdu, Baydilek, & Uça, 2014), öğrencilerin bilgi eksikliklerini giderme, öğrenilen bilgileri pekiştirmede öğrencilere yardım etme, öğrencilerin çalışma isteklerini artırma ve bir üst öğrenim seviyesinde daha iyi okullara yerleşebilmek için girilmesi gereken merkezi sınavlara (TEOG, LYS ve LYS gibi) hazırlama gibi işlevleri yerine getirdiği düşünülmektedir (Arabacı, & Namlı, 2014; Baran, & Altun, 2014; Özan, vd., 2015; Sarıca, 2019; Ünsal, & Korkmaz, 2016). Bu algıların bir sonucu olarak, yaklaşık yarım asırdır ülkemizde faaliyet gösteren dershanelerin sayısında ve bu dershanelere giden öğrenci sayısında yıllar içinde dramatik bir artış yaşanmıştır (Boran, Atalmış, & Sağır, 2015). Ancak dershaneler aracılığı ile eğitimin ekonomik bir sektör haline dönüşmesi (piyasalaşması), toplumdaki gelir dağılımı sorunlarından dolayı, ayırım yapılmaksızın toplumun tüm bireyelerine, yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansının verilmesi şeklinde tanımlanan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin (İnan, & Demir, 2018) zedelenmesine neden olduğuna inanılmaktadır (Garipağaoğlu, 2016; İncirci, İlğan, Sirem, & Bozkurt, 2017). Benzer şekilde, Bray (1999) özel derslerin sosyal eşitsizlikler yarattığını ve bunu sürdürdüğünü ve belki de daha uygun başka aktiviteler için harcanabilecek finansal kaynakları ve insanı tükettiğini rapor etmiştir.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak sosyal devlet anlayışının bir gereği (Dönmez, Gürbüz, & Tekçe, 2018; Sarier, 2010) olması sebebiyle, özel eğitim kurumlarından biri olan dershanelerin yaratmış olduğu eğitimde fırsat ve imkân eşitsizlikleri, ülkemizde ki dershanelilik sektöründe 2014 yılından itibaren yaşanan dönüşüm sürecinin nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Bu dönüşüm kapsamında dershanelerin bazıları kapatılırken bazıları da etüt merkezlerine ya da özel okullara dönüştürülmüştür (Bozbayındır, & Kara, 2017). Dershaneler konusunda yaşanan bu reformun bir sonucu olarak ortaya çıkan eğitim ihtiyacını karşılamak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin desteklenmesi ve yetiştirilmesi amacıyla kurslar açılmaya başlanmıştır (Dönmez, vd., 2018; İncirci, vd., 2017). Destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) olarak adlandırılan bu kursların hayata geçirilmesiyle birlikte

kursların işlevselliğini, kursların aksayan yönlerini ve kurslarda karşılaşılan sorunları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin perspektifinden araştırmak son dönemde birçok araştırmacının odağında olmuştur. Örneğin, DYK'larda karşılaşılan sorunları, DYK'ların paydaşlarına katkılarını ve DYK'ların daha etkili hale gelebilmesi için yapılması gerekenleri öğretmen gözüyle saptamaya çalışan Bozbayındır ve Kara (2017), kurslarda en sık karşılaşılan sorunların devamsızlık, kurslara yönelik kaynak eksikliği ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğü olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin, DYK'ların öğrencilerin dersine yardım etmesi, öğretmene maddi anlamda destek olması, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlaması ve maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek olması gibi olumlu katkılarının olduğuna inandıklarını ortaya konmuştur. Diğer taraftan, kurslara kaynak aktarımının sağlanması, aileler ile işbirliği yapılması, paydaşlara kursların önemi hakkında bilgi verilmesi öğretmenlere göre DYK'ların daha etkili ve verimli hale gelebilmesi için yapılması gerekenlerden sadece bazılarıdır. Literatürde DYK'ların değerlendirmesini öğretmenlerin perspektifinden yapan başka çalışmalara da rastlamak mümkündür (Demir Başaran, & Narinalp Yıldız, 2017; Canpolat, & Köçer, 2017; Göksu, & Gülcü, 2016; Sarıca, 2019; Ünsal, & Korkmaz, 2016). İlgili literatür DYK'ları öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaç edinen çalışma içerse de (Biber, Tuna, Polat, Altunok, & Küçüköğlü, 2017) bu çalışmaların sayısının göreceli olarak az olduğu ve çalışmaların genellikle öğretmenler üzerinde odaklandığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin gözüyle DYK'ların değerlendirilmesi bu kursların daha nitelikli hale gelebilmesi için son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle mevcut çalışma, literatürdeki boşluğu doldurmaya ve DYK'lar ile ilgili öğrenci açısından memnuniyeti artırıcı tedbirler almaya hizmet edecek bulgular elde edebilmek için DYK'lar hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama (survey) yaklaşımı kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır (Fraenkel, & Wallen, 2006). Bu yöntem ile tutum, inanış ve görüş gibi bilgi türlerinin belirlenmesi sağlanır (McMillan, & Schumacher, 2006).

2.1. Örneklem

Bu araştırmanın verileri, amaca uygunluk ve erişilebilirlik prensiplerine dayalı olarak bir grup cevaplayıcının seçildiği uygun örneklem yöntemi kullanılarak elde edilmiştir (McMillan, & Schumacher, 2006). Bu doğrultuda, taşıma merkezi olan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 118 öğrenci bu araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Katılımcıların hemen hemen yarısı kadın öğrencilerden (%49,2) oluşurken diğer yarısı da erkek öğrenciler (%50,8) oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine bakıldığında, örneklem içerisinde dört farklı sınıf düzeyindeki öğrenci sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımları

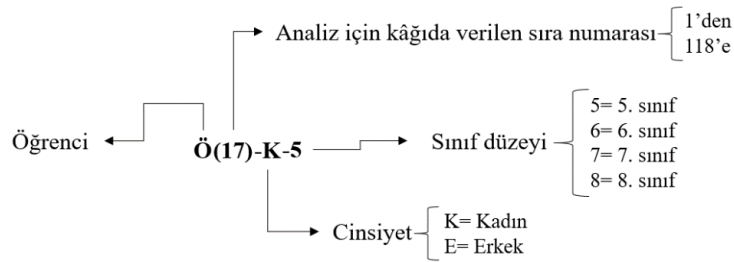
	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	58	49,2
Erkek	60	50,8
Sınıf düzeyi		
5. sınıf	31	26,3
6. sınıf	28	23,7
7. sınıf	31	26,3
8. sınıf	28	23,7

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, öğrencilerin yetiştirme ve destekleme kursu hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz açık uçlu soru içeren bir yazılı görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Geliştirilen yazılı görüş formu bir uzman tarafından incelenmiştir ve uzmanın görüşü doğrultusunda bir soru içeriğe uygunluk bakımından değiştirilmiştir. Daha sonra soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğunu test etmek için kurslarda görev alan iki öğretmenin görüşleri alınarak formun geçerliği sağlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar her bir soru için ayrı ayrı analiz edilmiş ve her bir sorudaki benzer ifadeler aynı tema altında toplanmıştır. Analiz sonuçları, frekans ve yüzde değerleri olarak tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Yüzde değerler hesaplanırken soruyu yanıtlayan katılımcı sayısı dikkate alınmıştır. Öğrenciler birden fazla kategoriye yerleşebilecek cevaplar verebileceğinden dolayı frekans değerleri araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı ile uyumlu olmayabilir. Bazı sorularda ilgili soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılmış ve yapılan doğrudan alıntılar kodlanarak verilmiştir. Kodlamalardaki kısaltmaların ne anlama geldiğini gösteren bir diyagram (Şekil 1) aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Kodlamalardaki kısaltmaların anlamını gösteren diyagram

BULGULAR

MEB'e bağlı okullarda verilen yetiştirme ve destekleme kurslarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerini belirlemek ve olası problemlere çözüm önerileri geliştirebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada, dokuz soruya verilen cevapların analiz sonuçları belirli kategoriler altında toplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Taşınmalı eğitim yapan bir ilçe okuluna devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, öğrencilere ilk olarak derslere yardımcı ve destekleyici ne tür faaliyetlere (özel ders, etüt merkezi, okul kursu vb.) katıldıkları sorulmuş ve verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Derslere yardımcı ve destekleyici faaliyetlere katılıma ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Okul kursu	115	97,5
Özel ders	3	2,5
Toplam	118	100.0

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun (%97,5) okul kurslarının dışında herhangi bir destekleyici ve yardımcı faaliyet içinde bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %2,5'i özel ders aldığını rapor etmiştir.

Yazılı görüşme sorusundan öğrencilere yöneltilen bir diğer soruda okul kurslarına ne kadar süredir devam ettiklerini belirtmeleri istenmiştir ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Destekleme ve yetiştirme kurslarına devam süresi ile ilgili öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
1 yıldan az	31	26,3
1 yıl	5	4,3
1 - 2 yıl arası	15	12,7
2 yıl	67	56,8
Toplam	118	100,0

Tablo 3'e bakıldığında, araştırmaya dahil olan öğrencilerin %26,3'ünün bir yıldan az bir süredir, yetiştirme ve destekleme kurslarına devam ettiği görülürken bir yıldır devam edenlerin oranının %4,3 olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan, 1 - 2 yıl arası bir süreden beri yetiştirme ve destekleme kurslarına devam ettiğini belirtenlerin oranı %12,7 iken araştırmaya katılan öğrencilerin hemen hemen yarısı (%56,8) iki yıldır bu kurslara devam ettiklerini rapor etmişlerdir.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soruda ise öğrencilerden okul kurslarında ders seçimi yaparken seçimleri üzerinde etkili olan faktör(leri) belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci ifadelerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul kurslarını tercih sebeplerine ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Zorlandığım derslere göre kendim seçtim	38	34,5
Okul idaresinin yönlendirmesi ile derslerimi seçtim	28	25,5
Ailemin yönlendirmesi ile tercihte bulundum	16	14,6
Kendi isteğim ile derslerimi seçtim	14	12,7
Sevdiğim ve ilgi alanım olan dersleri düşünerek kendim seçtim	14	12,7
Toplam	110	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin %34,5'i okul kurslarında ders tercihi yaparken zorlandıkları dersleri seçtiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin %25,5'i ise ders seçiminde okul idaresinin yönlendirmeleri, %14,6'sı ise ailesinin yönlendirmesi doğrultusunda seçecekleri derslere karar verdiklerini dile getirmiştir. Kendi özgür iradesi ile seçeceği derslere karar veren öğrencilerin oranı %12,7 iken sevdiği ve ilgi duyduğu alanı dikkate alarak ders seçimi yaptığını rapor eden öğrencilerin oranı da %12,7'dir.

Okul kurslarında ne tür faaliyetlerin yapıldığı sorulan dördüncü soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdiği cevapların analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul kurslarında gerçekleştirilen sınıf içi faaliyetlere ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Test çözme	75	45,5
Konu tekrarı yapma	57	34,5
Etkinlik ve deneyler	20	12,1
Deneme sınavı uygulamaları	12	7,3
Eğitsel film	1	0,6
Toplam	165	100,0

Okul kurslarında yapılan ders içi çalışmalara ilişkin oluşturulan Tablo 5'e göre, kurslarda en çok test çözme faaliyetine (%45,5) yer verildiği, ikinci olarak da konu tekrarı yapıldığı (%34,5) görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin %12,1'i etkinlik ve deneyler yapıldığını rapor ederken, %7,3'ü deneme sınavlarına yer verildiğini belirtmiştir. Yalnızca bir öğrenci (0,6) okul kurslarında eğitsel film izlediklerini ifade etmiştir. Aşağıda bu soruya yönelik olarak öğrenci ifadelerinden elde edilen bazı alıntılara yer verilmiştir.

Ö(2)-K-5: “...Test çözerek, sınavlara hazırlanıyoruz. Konularımızı tekrar ediyoruz. Öğretmenlerimiz de bizlere sorular soruyor.”

Ö(11)-K-8: “...Konu tekrarı yapıyoruz. Anlamadığımız konuları hocalarımıza soruyoruz.”

Ö(70)-K-7: “...Biz genellikle dersimizde işlediğimiz konuyu tekrar ediyoruz ve onunla ilgili test çözüyoruz.”

Ö(95)-K-8: “...Konu anlatımı yapıyor ve tekrar ediyoruz. Bol soru çözümüne yer veriliyor.”

Beşinci soruda öğrencilere okul kurslarında ne tür materyaller kullandıkları sorulmuş ve verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir

Tablo 6. Okul kurslarında kullanılan ders materyallerine ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Akıllı tahta	108	45,8
Soru bankası ve test kitabı	72	30,5
Ders kitabı	25	10,6
Yaprak test	18	7,6
Ders materyali (gitar)	13	5,5
Toplam	236	100,0

Okul kursları kapsamında derste kullanılan ders materyallerine ilişkin öğrenci cevaplarına dayanarak oluşturulan Tablo 6’ya göre, en fazla kullanılan ders materyalinin akıllı tahta (%45,8) olduğu görülmektedir. Soru bankası ve test kitapları (%30,5) en çok kullanılan ders materyalleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Diğer taraftan öğrenciler, yaprak testlerini (%7,6), ders kitaplarını (%10,6) ve müzik kursunda kullandıkları gitarı da (%5,5) ders içi çalışmalarında kullandıklarını ders materyalleri arasında rapor etmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden seçilen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö(50)-K-6: “...Müzik kursumuzda gitar kullanıyoruz. Matematik kursumuzda test kitabı kullanıyoruz.”

Ö(53)-E-6: “...Müzik kursunda gitar, Fen kursunda akıllı tahta, Matematik kursunda test kitabı ve akıllı tahta kullanıyoruz.”

Okul idaresinin ve öğretmenlerin kurslarla ilgilenme durumlarıyla ilgili öğrenci görüşlerinin alındığı altıncı soruya verilen cevapların dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul idaresi ve öğretmenlerin kurslarla ilgilenme durumlarına ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Çok iyi	64	54,2
İyi	49	41,5
Orta	4	3,4
Yetersiz	1	0,9
Toplam	118	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin hemen hemen yarısının (%54,2) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kursları ile çok iyi derecede ilgilendiklerini rapor ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin %41,5’i okul idarecilerinin ve öğretmenlerin okul kursları ile ilgilenme düzeylerinin iyi olduğunu belirtirken oldukça düşük sayıdaki öğrenci, orta (%3,4) ve yetersiz (%0,9) düzeyde okul kursları ile ilgili olduklarını ifade etmiştir.

Ö(2)-K-5: “...Öğretmenlerimiz kurslara severek giriyorlar. Yorulmalarına rağmen bizlerle çok ilgileniyorlar.”

Ö(33)-K-6: “...Çok iyi buluyorum. Çünkü öğretmenlerimiz bize çok değer veriyorlar.”

Ö(97)-K-8: “Çok iyi ilgileniyorlar. Ellerinden geleni yapıyorlar.”

Ö(106)-E-8: “...Öğretmenlerimizin ilgilenme durumlarını çok iyi buluyorum. Bizimle ilgileniyorlar. Eksik ya da anlamadığımız yerleri tekrar anlatıyorlar.”

Yedinci soruda öğrencilere okul kurslarında dikkat edilmesi gereken hususların ne olduğu sorulmuş ve verilen cevapların analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kurslarda dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Kurs süresinin uzun olması	42	29,6
Yardımcı kitap eksikliğinin giderilmesi	35	24,7
Tablet bilgisayarın olmaması	18	12,7
Kursların arasında teneffüs ihtiyacına dikkat edilmeli	12	8,5
Karma gruplardaki öğrencilerle ders işlenişinin zorluğu	11	7,8
Kurs süresinin az olması	11	7,8
Her şey olumlu, dikkat edilecek bir yön yok	6	4,2
Kurslar hafta sonuna alınmalı	5	3,5
Daha fazla eğlenceli faaliyetler olsun	2	1,4
Toplam	142	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin en çok kurs sürelerinin uzunluğuna (%29,6) vurgu yaptığı görülmektedir. Öğrenciler, yardımcı kitaplarının eksikliği ve temininde yaşadıkları güçlükleri de (%24,7) dikkat edilmesi gereken hususlar arasında belirtmişlerdir. Tablet bilgisayarlarının olmaması (%12,7), kurs aralarında teneffüse yer verilmiyor oluşu (%8,5), farklı düzeydeki öğrencilerle dersin işlenişinin zor olması (%7,8) ve kurs süresinin az gelmesi de (%7,8) öğrenciler tarafından ifade edilen diğer hususlardır. Az sayıdaki öğrenci de dikkat edilecek bir yön olmadığını (%4,2) ifade etmiştir. Öğrencilerin %3,5’i ise kursların hafta sonuna kaydırılabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yalnızca %1,4’ü kurslarda daha fazla eğlenceye yer verilebileceğini söylemiştir. Öğrenci görüşlerinden alınan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö(51)-K-6: “...Kursumuzun başladığı saate doğru yorulduğumuz için, verimli bir şekilde ders işleyemiyoruz. Yani kurs zamanlaması dikkate alınabilir.”

Ö(52)-K-6: “...Zamana dikkat edilsin, çünkü sabah altı buçukta kalkıyorum, dört buçuğa kadar okuldayız. Hafta içi neredeyse günümüzün hepsi okulda geçiyor.”

Ö(64)-E-7: “...Akıllı tahtalar tek başına bize verimli olamıyor. Yanında tabletler de dağıtılsa daha verimli olabilirdi.”

Ö(70)-K-7: “...Bence zamana dikkat edilmeli ve yardımcı kitap desteği olmalı. Çünkü ne kadar çok zamanımız olursa, o kadar iyi öğreniriz. Fazladan kitabımız olsa, o kadar fazla test çözmüş oluruz.”

Okul kurslarının akademik başarılarına katkı sağlayıp sağlamadığı hakkında öğrenci görüşlerinin alındığı sekizinci soruya verilen cevapların analiz sonuçları aşağıdaki tabloda (Tablo 9) da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul kurslarının akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Evet	107	90,7
Hayır	11	9,3
Toplam	118	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını okul kurslarının akademik başarılarına katkı sağladığını (%90,7) ifade ederken geriye kalan kısım (%9,3) herhangi bir katkısı olmadığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili bazı öğrencilerin yazılı cevaplarından elde edilen örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö(2)-K-5: “Kurslar başarıma katkı sağladı. 4. Sınıfta ders notlarım daha düşüktü, şimdi ise daha yüksek.”

Ö(11)-E-5: “Daha verimli çalışmaya başladım ve derslerimi daha iyi anlıyorum.”

Ö(41)-E-6: “...Birçok soru çeşidi görüyorum. Sınavlarda işe yarıyor.”

Ö(71)-E-7: “Hayır, bir katkısı olmadı, çünkü her ders başım ağrıyor ve çok yoruluyorum. Evde daha iyi çalışırdım.”

Ö(75)-E-7: “Bence bir katkı sağlamıyor çünkü öğretmenimiz ve bizler çok yoruluyoruz.”

Ö(104)-K-8: “Bence sağladı, çünkü artık derslerde öğretmenlerimiz sorduğu sorulara hemen cevap verebiliyorum.”

Ö(111)-K-8: “Sağladığını düşünüyorum. Çünkü tekrar yaptığımız için, bazı konuları anlayamıyorsak daha iyi anlıyoruz ve netlerimiz yükseliyor.”

Yazılı görüş anketindeki son soruda öğrencilere kurslarda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerini belirtmeleri istenmiştir ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul kurslarında karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin öğrenci cevaplarının analiz sonuçları

	f	%
Kurstan dolayı gün sonunda çok fazla yoruluyoruz	36	25,4
Kurs süresi kısaltılmalı	27	19,0
Herhangi bir sorun yok	24	16,9
Kurs saatleri arasında teneffüs olmalı	21	14,8
Bazı öğrencilerin ders işlenişini zorlaştırması	12	8,5
Akıllı tahtaların işlevini arttırmak için tablet olmalı	11	7,8
Sıkılıyor, daha eğlenceli geçebilir	5	3,5
Kurslar kapatılmalı	5	3,5
Kurslar hafta sonu yapılmalı	1	0,7
Toplam	118	100,0

Tablo 10’a bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte birinin kurstan dolayı gün sonunda çok fazla yorulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buna paralel olarak öğrencilerin %19’u kurs süresinin kısaltılması gerektiğini rapor etmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin %16,9’u kurslar ile ilgili herhangi bir sorun olmadığını belirtmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin %14,8’i kurs saatleri arasında teneffüs olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Yüzde 8,5’lik bir kısım ise bazı öğrencilerin ders işlenişini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler (%8,5) akıllı tahtaların işlevlerini arttırmak için tablet olması gerektiğini belirtirken bazıları (%3,5) sıkıldıklarını ve kursların daha eğlenceli geçebileceğini beyan etmişlerdir. Az sayıda öğrenci (%3,5) kursların kapatılması gerektiğini belirtirken sadece bir öğrenci (%0,7) kursların hafta sonuna kaydırılması gerektiğini rapor etmiştir. Öğrencilerin yazılı materyallerinden alınan bazı örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ö(36)-K-6: “Bizim okulda pek olumsuzluk olmuyor. Güzel bir şekilde kurslarımıza devam ediyoruz.”

Ö(58)-E-6: “...Biz çok fazla yoruluyoruz. Eve gidince ödevlerimizde varsa, zor geliyor çünkü 2 saat kurs saati yorucu oluyor. Kursların saati azalır, yorulmadan eve gidebiliriz.”

Ö(65)-K-7: “Bazı öğretmenlerimiz kurslara doğru yorulduğu için, bizlerle daha az ilgilendiklerini görüyorum. Bu konuya özen göstermelerini istiyorum.”

Ö(82)-K-7: “Bazı durumlarda öğretmenlerimiz ve bizler çok yoruluyoruz. Bunun için bence teneffüs olmalı. Ayrıca bazen dersle ilgilenmeyen arkadaşlarımızın çok konuşması, dikkatimizi dağıtıyor. Bence kursa gerçekten ilgilenen kişiler gelmeli.”

Ö(70)-K-7: “...Bazı arkadaşlarımız sanki kursa öylesine geliyor. Bu da ders dinlememizi zorlaştırıyor. Bir de okuldaki kursların biraz daha eğlenceli olmasını isterdim.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, MEB’e bağlı okullarda ücretsiz olarak açılan DYK’lar hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilere DYK’lar hakkında toplam dokuz açık uçlu soru sorulmuş ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını ders saati dışında derslerine yardımcı ve destekleyici olması bakımından yalnızca okul kurslarına devam ederken katılımcıların yalnızca %2,5’i özel ders almaktadır. Benzer şekilde, Biber ve çalışma arkadaşları (2017) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da, özel ders alan öğrencilerin oranının (%6) oldukça düşük olduğu saptanmıştır. DYK’lara katılımın yüksek olması yanında sınırlı sayıda öğrencinin özel ders alması, dershanelerin kapatılmasından sonra ek eğitime ihtiyaç duyan dar gelirli ailelerin çocukları için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına, açılan DYK’ların önemli bir adım olduğu söylenebilir. Çünkü dar gelirli ailelerin özel kurslara katılma oranlarının geliri yüksek olanlarınkine göre daha düşük olması (Bray, & Kwok, 2003) eğitimde fırsat eşitliği konusunda özel kursların yarattığı uçuruma bir örnek olarak olabilir. Ayrıca, Canpolat ve Köçer (2017) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğretmenler, dershanelerin kırsal kesime ulaşamamasına rağmen DYK’ların ulaşabildiğini ve bu nedenle DYK’ların eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamada kritik bir öneme sahip olduğuna vurgu yapmışlardır. Her ne kadar dershanelerin eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliği yaratıp yaratmadığı farklı açılardan tartışılabilir (Garipağaoğlu, 2016), açılan DYK’lar özellikle düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına ihtiyaç duydukları ek eğitime katkı sağlaması açısından son derece önemlidir. Çünkü alt sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki DYK’lara katılım yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip okullardaki katılıma oranla daha yüksektir (Canpolat ve Köçer, 2017).

Öğrencilere kurslarda aldıkları dersleri kendileri mi yoksa başkasının yönlendirmesiyle mi seçtikleri sorulmuş ve elde edilen cevaplar araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının dersleri kendi özgür iradelerini kullanarak seçtiklerini göstermiştir. Ders seçimine kendi iradesi ile karar verenlerin ders seçerken, zorlandıkları ya da sevdikleri ve ilgi duydukları dersleri seçtikleri saptanmıştır. Kendi iradesi ile seçim yapmayanların ise ders seçiminde ailesinin ya da okul idaresinin yönlendirmesi ile seçtiği derslere karar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan benzer bir çalışmada, öğretmen görüşleri ışığında öğrencilerin istedikleri dersleri seçemedikleri, ders seçiminin büyük oranda okul yönetiminin inisiyatifinde olduğu ve hatta öğrencilerin istemedikleri derslere yönlendirildikleri belirlenmiştir (Demir Başaran, & Narinalp Yıldız, 2017).

DYK’larda sınıf içi faaliyetlere yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, derslerin konu tekrarı yapma ve test çözme ağırlıklı olarak ilerlediği görülmektedir. Bu bulgu, kursların genellikle merkezi sınavlara hazırlık şeklinde yapıldığının da bir kanıtı niteliğindedir. Bununla birlikte, az sayıda öğrenci sınıflarında etkinlik ve deneyler yapıldığını belirtmiştir. Yürütülen benzer çalışmalarda öğretmen görüşleri de mevcut çalışmadaki öğrenci görüşleri ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, DYK’larda dersleri genelde soru çözme odaklı olarak sınava hazırlık tarzında yürüttüklerini belirtmişlerdir. Literatürde benzer bir bulguyu rapor eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Canpolat & Köçer, 2017). Dershanelerdeki eğitimlerin de öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için yoğun bir şekilde soru çözme odaklı ilerlediği bilinmekteydi. Mevcut çalışmadaki ve literatürdeki ilişkili çalışmalarda bulgular, dershanelerin mevcut eğitim sistemindeki geçmişteki rolünü DYK’ların üstlendiğinin bir göstergesi olabilir.

2014 yılında dershaneler henüz dönüşüm sürecine girmeden önce dershanelerin kapatılması sürecini yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmeye çalışan Arabacı ve Namı (2014), özellikle öğrencilerin dershanelerin kapatılmasıyla birlikte mağduriyet yaşayacaklarına inandıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte, mevcut çalışmada öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun DYK’ların akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı, DYK’lar hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca benzer bir

çalışmaya dahil olan öğretmenler, DYK'lara sürekli devam eden öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğunu gözlemlemişlerdir (Canpolat & Köçer, 2017). Bu bulgular, dersaneler kapatılmadan önce öğrencilerin mağdur olacakları yönündeki algılarının, MEB tarafından açılan DYK'lar ile bertaraf edildiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, dersaneler kapatılmadan önce öğrencilerin dersanelerin kapatılması ile ilgili sahip oldukları negatif algının, DYK'ların hayata geçmesi ile birlikte pozitif yönde değiştiği görülmektedir. Her ne kadar DYK'ların eğitim-öğretim hayatının bir parçası olmasıyla birlikte dersanelerin yokluğu konusunda duyulan endişeler minimize edilse de, DYK'ların işleyişinde bir takım sorunlar olduğu, alanda yapılan çalışmalarda rapor edilmektedir. Benzer şekilde, bu çalışmada da DYK'larda karşılaşılan sorunlar öğrenci gözüyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin en çok dile getirdiği sorun, kurstan dolayı çok fazla yorulduklarıdır. Bu nedenle öğrencilerin kurs sürelerinin kısaltılması ve kurs (ders) saatleri arasında teneffüs olması gerektiğine inandıkları saptanmıştır. Öğrenci ifadeleri arasında sadece kendilerinin değil aynı zamanda öğretmenlerinin de yorgun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yorgunluğu, DYK'larda karşılaşılan en yaygın sorunlardan biri olarak başka çalışmalarda öğretmen gözüyle de rapor edilmiştir (Demir Başaran, & Narinalp Yıldız, 2017; Bozbayındır, & Kara, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016; Sarıca, 2018). DYK'ların gün boyu devam eden örgün eğitimin ardından verildiği okullarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kurslarda yorgun olması şaşırtıcı bir bulgu değildir ve yorgunluğun öğretmenlerin ve öğrencilerin kurslardaki performansını olumsuz yönde etkileyeceği bir gerçektir. Bu nedenle DYK'ların daha verimli bir şekilde yürüyebilmesi için haftalık ders çizelgesi dikkate alınarak hafta içi verilen DYK'lardaki derslerden bir kısmı hafta sonuna kaydırılabilir. Ancak taşınmalı eğitim yapılan okullarda kursların hafta sonu yapılması halinde bunun taşınmalı öğrenciler için bir dezavantaj oluşturabileceği de unutulmamalıdır. Bununla birlikte, kursların paydaşlarından biri olan öğretmenler de bu öneriye paralel olarak, kursların hafta sonu yapılması halinde daha etkili olacağını savunmaktadır (Sarıca, 2019). Öğrenciler tarafından rapor edilen DYK'lar ile ilgili bir diğer sorun, yardımcı kitap eksikliğidir. Doküman eksikliği öğrenciler gibi öğretmenler tarafından da DYK'ların bir dezavantajı olarak görülmektedir (Bozbayındır, & Kara, 2017; Er Türküresin, 2018; Nartgün & Dilekçi, 2016). Bu nedenle, DYK'lara özgü kaynak kitaplar MEB tarafından hazırlanarak öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması halinde bir dezavantaj olarak görülen kaynak kitap eksikliği giderilebileceğine inanılmaktadır. Ayrıca öğrenciler derslerde en yaygın kullanılan ders materyali olan akıllı tahtaların etkililiğini arttırmak için tablet olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu bulgulara paralel olarak, literatürde DYK'larda alt yapı eksiklikleri olduğu ve bu nedenle derslerin yeterince verimli işlenemediği yönünde öğretmen görüşlerini içeren çalışmalar bulunmaktadır (Canpolat & Köçer, 2017). Ayrıca, Göksu ve Gülcü (2016) kurslarda materyal eksikliği olduğuna vurgu yapmışlardır.

Öğrenciler, DYK'larda en yaygın kullanılan ders materyallerinin akıllı tahta, ders kitapları ve yaprak testleri olduğunu belirtmişlerdir. Sarıca (2019) bu bulguya paralel bulgular rapor etmiştir. Diğer taraftan öğrenciler derslerde sıkıldıklarını ve daha eğlenceli geçmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin gün boyu derse girmeleri ve gün bitimine doğru da kurslara katılmalarından dolayı hem zihinsel hem de fiziksel olarak yorgun oldukları dikkate alındığında, öğrencilerin kurslardaki derslere karşı dikkatlerinin olması gerekenden çok daha kısa sürede dağılması beklenen bir durumdur. Bu nedenle DYK'larda öğrencilerin dikkatini derse vermelerine yardımcı olacak yöntemlerin kullanılması ve bu yöntemlerin dikkat çekici ders materyalleri ile zenginleştirilmesi bu kursların daha verimli geçmesi açısından son derece önemlidir. Benzer çalışmalarda, derslerde eğlendirici etkinliklere yer vererek ve dikkat çekici öğretim materyallerini kullanarak DYK'ların etkililiğinin artırılacağı vurgusu yapılmıştır (Bozbayındır, & Kara, 2017; Canpolat & Köçer, 2017; Er Türküresin, 2018).

Sonuç olarak bu çalışmada, DYK'lar öğrenci gözüyle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin kurslar hakkındaki genel düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenciler tarafından kurslar ile ilgili bazı sorunlar dile getirilmiş ve bu sorunların bir kısmının benzer çalışmalardakiler ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ancak kursların geçişinin kısa olması sebebiyle normal karşılanabilecek bu tür sorunların, DYK'ların hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin perspektifinden değerlendirildiği çalışmalarda ortaya konan sorunlara ilişkin ileri sürülen çözüm önerilerinin ışığında zamanla giderilerek kursların daha nitelikli hale getirileceğine inanılmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları 118 ortaokul öğrencisi ile sınırlı olup, benzer gruplarla çalışmanın tekrarlanmasının bulguların geçerliğini artırmak için faydalı olacağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 31-48.
- Baran, İ. N., & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 333-344.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F., & Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Boran, A., Atalmış, E. H., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 17-29.
- Bozbayındır, F., & Kara, M., (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611-620.
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 123-154.
- Ceylan, E., & Berberoğlu, G. (2010). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.
- Demir Başaran, S., & Narinalp Yıldız, N. (2017). Türkiye’de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006, Ed.). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Pegem Yayınılık
- Dönmez, İ., Gürbüz, S. & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi)*, 3(2), 45-58.
- Er Türküresin, H. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi; Kütahya ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to do design and evaluate research in education* (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students’ quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7(2), 1-14.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 140-162
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi)*, 3(2), 45-58.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö., & Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 50-68.

- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78).
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry* (6th Edition). Boston: Pearson
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 259-279.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B., & Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 417-433.
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 48(221), 91-122.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Yeşilyurt, S. (2008). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dersaneleri tercih etme sebepleri ve dersanelerdeki biyoloji öğretiminin durumu üzerine bir çalışma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(2), 95-109.

Beden Eğitimi ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları¹

Cognitive Flexibility of Physical Education and Child Development Students and Their Perspectives on Inclusive Education

Atike YILMAZ², Gonca İNCE³, Hüseyin KIRIMOĞLU⁴

Öz: Araştırma beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Genel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü, Antrenörlük bölümü ve Çocuk Gelişimi bölümü 149 (99 kadın, 50 erkek) öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmada, Aksüt ve ark. (2005) tarafından geliştirilen ‘‘Kaynaştırma Eğitimi Anketi’’, Gülüm ve Dağ (2012) Türkçe’ye uyarlanan ‘‘Bilişsel Esneklik Envanteri’’ ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinde elde edilen bulgularda; yaş, cinsiyet, bölüm, ailede engelli birey bulunma durumu, özel eğitim stajı yapma durumu açısından anlamlı farklılık çıkmazken alan stajlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bilişsel esneklik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki korelasyonda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Sonuç olarak stajlarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ve bu durumun bilişsel esneklik düzeyleri üzerine de olumlu etkisi olduğu ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: Bilişsel esneklik, kaynaştırma eğitimi, beden eğitimi, çocuk gelişimi.

Abstract: The research was conducted to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of physical education and child development students and their perspectives on inclusive education in terms of some variables. The research sample consisted of 149 (99 female, 50 male) students in the Department of Physical Education and Sports Teaching, the Department of Coaching Education, and Department of Child Development; and general survey method was used in the research. ‘‘Inclusive Education Survey,’’ developed by Aksüt et al. (2005), ‘‘Cognitive Flexibility Inventory,’’ adapted into Turkish by Gülüm and Dağ (2012), and ‘‘Personal Information Form,’’ developed by the researchers, were used in the study. According to the findings of the study, while no significant difference was found in the perspectives on inclusive education in terms of age, gender, department, having a disabled family member, and having internship experience in special education, a significant difference was detected according to the existence of inclusion students in the field internships. A significant difference was found in the correlation between the cognitive flexibility levels and the perspectives on inclusive education. In conclusion, it can be stated that the students who had inclusion students in their internships had positive perspectives on inclusive education, and this had a positive effect on cognitive flexibility levels.

Keywords: Cognitive flexibility, inclusive education, physical education, child development.

Cite this article as:

Yılmaz, A., İnce, G. & Kırimoğlu, H. (2020). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-220-.

EXTENDED ABSTRACT

Just like feelings and behaviors of people vary, how they perceive and interpret the events that they experience also vary. Here, the factors such as the family structures of the individuals, their socio-cultural statuses, and the environment they contact becomes important. Individuals are exposed to information continuously depending on these factors. In consequence, people form their behaviors by harmonizing this information (Eren, 2010; Beck, 1995). These behaviors are also related to the fact that how an individual should cope with various problems, whether big or small, that he or she can face

¹ Bu çalışma 16. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur. (01-03 Ekim 2018 Antalya).

² Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, e-posta: a.yilmaz@alparslan.edu.tr, ORCID:

³ Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, e-posta: gince@cu.edu.tr, ORCID:

⁴ Prof.Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, e-posta: hkirim2005@gmail.com, ORCID:

during daily life. The individual starts to create possible solutions for a problem that emerges and tries to decide on the best solution (Buğa et al., 2018; Çuhadaroğlu, 2011). Here, cognitive flexibility process comes into play. Cognitive flexibility is a person's awareness of alternative and different solutions and providing the best solution by adapting to the situations (Martin and Anderson, 1998; Orendain and Wood, 2012; Silver et al., 2004). At the same time, cognitive flexibility is defined as the skills of creating options in accordance with the changing environmental conditions and thinking differently apart from the conventional solutions (Dennis and VanderWal, 2010; Jonassen and Grabowski, 1993). In this sense, it can be said that cognitive flexibility levels of the individuals who will take part in children's education will be effective in the processes of teaching and preparing the teaching environment. Kılıç and Demir (2012) stated that cognitive flexibility is among the qualifications that teachers should possess and also instill in their students. It is stated that cognitive flexibility level of an individual starts to develop in the early childhood period, and flexible learning environments and giving the children the same information by diversifying it contribute to the development of cognitive flexibility level (Güler, 2009; Spiro et al., 1992). So, we can state that it is important that cognitive flexibility levels of inclusion students with special needs be improved in the early childhood period as well as children with normal development. The existence of inclusion students among the students necessitates the educators to be more attentive in this sense and to enrich the teaching diversities during the preparations for the teaching process. Inclusive education is that the students with special needs and the students with normal development are educated together in the same classroom (Batu and Kırcaali-İftar, 2007; Lewis, Doorlag, 1999). When we examined the perspectives on the inclusive education, it was stated that the success on inclusion originated from the educators and the educators reported positively on inclusion (Batu, 2000; Sart et al., 2004; Orel et al., 2004; Şekercioğlu, 2010).

The effect of games and sports in the development of children is indisputably important. Games and sports contribute to children in developing themselves in many areas such as socialization, self-confidence, decision making, problem solving, cooperation, planning, and personality development (Capiro et al. 2014; Filazoğlu Çokluk et al., 2015; Krebs, 2005; Ersoy et al., 2016; Güven, 2017; Felfe et al., 2016). Gaming and sports environments are educational, instructional, and entertaining activities with their unique structure in which children can express their feelings and opinions and which have no place limitation; and they were defined as the most effective learning process, in which children feel themselves the most comfortable and discover the world, and which involves various thoughts and experiences and forms the basis of a child's own world (Aral et al., 2000; Meral and Cinisli, 2015; Dönmez, 2000; Gönen and Dalkılıç, 2003; Çoban and Nacar, 2006; Jansma, 1999; Erdem, 2003; Pehlivan, 2005; Brown, 2003; Demirci et al., 2013; Çamlıyer and Çamlıyer, 1997).

In conclusion, diversity in teaching methods and techniques that individuals to be assigned in educational environments will use especially in the education of inclusion students and these individuals' abilities to use alternative solutions for the students' learning are very important. For this purpose, our study focused on examining the cognitive flexibility levels of university students, who will be assigned in children's education processes and who are continuing their education in departments of physical education teaching, departments of coaching education, and departments of child development and their perspectives on inclusive education.

Purpose of The Study

The purpose of this study was to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of physical education teaching, coaching, and child development students and their perspectives on inclusive education in terms of variables of gender, age, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, and existence of inclusion students in the field internships. In this context, the following questions were sought to answer;

1. Do the variables of gender, age, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, and the existence of inclusion students in the field internships differ significantly?
2. Is there a significant relationship between the cognitive flexibility levels of the participants and their perspectives on inclusive education?

Method

The research method, the research sample, data collection tools, and collection and analysis of the data were mentioned in this section.

The Research Method

General survey model, one of the descriptive research methods, was applied in this research. General survey model is defined as a research method, which aims to describe an existing situation in its existing form (Karasar, 2005).

The Research Sample

This research was conducted with the voluntary participation of 149 people (99 female, 50 male) in total in the Department of Physical Education and Sports Teaching, the Department of Coaching Education, and the Department of Child Development at Çukurova University.

Data Collection Tools

“Personal Information Form,” developed by the researchers, “Inclusive Education Survey,” developed by Aksüt, Battal, and Yıldız (2005), and “Cognitive Flexibility Inventory,” adapted into Turkish by Gülüm and Dağ (2012), were used in the study. Cognitive flexibility levels of the participants and their perspectives on inclusive education were evaluated in terms of gender, age, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, the existence of inclusion students in the field internship.

Inclusive education survey is a 5-point Likert scale and was developed by Aksüt, Battal, and Yıldız (2005). In scoring of a scale rated in 5-point Likert type, the choices are scored between 1 and 5 points (1 “Completely Disagree”, 2 “Slightly Agree”, 3 “Agree”, 4 “Strongly Agree”, 5 “Completely Agree”). “1” point denotes the lowest point that can be gotten from the relevant question and shows the most negative attitude regarding that question. “5” point denotes the highest point that can be gotten from the relevant question and shows the most positive attitude regarding that question. High scores that can be obtained from the scale show that an individual perceives herself to be highly qualified in inclusive education, and low scores show that the individual perceives herself to be poorly qualified. The maximum score that can be obtained from the scale is 130 and the minimum score is 26.

Cognitive Flexibility Inventory is a 12-item scale, which was developed by Dennis and Van der Wal in 2010 in order to determine the cognitive flexibility levels of individuals. The scale was adapted into Turkish by Gülüm and Dağ in 2012. It consisted of 20 items in total. The scale is a 5-point Likert type scale. In scoring of a scale rated in 5-point Likert type, the statements are scored between 1 and 5 points (1 “Totally Inappropriate”, 2 “Not so appropriate”, 3 “Undecided”, 4 “Appropriate”, 5 “Totally Appropriate”). The highest score is 200 and the lowest is 20. The highest the score, the highest the cognitive flexibility. Cronbach’s alpha value was found to be 0.90 for the whole scale (Dennis and Wal, 2010; Gülüm and Dağ, 2012).

Data Collection and Analysis

The analysis of the data was conducted on SPSS 21 software. Firstly, frequencies and percentage distributions of the variables were given. Whether the variables fit the normal distribution was tested with the Shapiro-Wilk test and it was detected that all the variables were distributed normally. The t-test was used for the variables with 2 categories and the ANOVA test was used for the variables with more than 2 categories. The categories of the variables in which differences were detected in consequence of the Anova test were compared in pairs by using the Tukey test. Correlation analysis was performed. The level of significance was $p < 0.05$ in the research.

Findings

This section includes the results of the correlations between age, gender, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, the existence of inclusion students in the internships, and cognitive flexibility levels and perspectives on inclusive education.

According to the demographic information of the participants, it was found that 66.4% (99) of them were female and 33.6% (50) were male in terms of the gender variable; 51% (76) were students in the department of child development, 22.1% (33) were students in the department of physical education and sports, 26.8% (40) were students in the department of coaching education; 13.4% (20) were between the age of 18-20, 59.7% (89) were between the age of 21-23, 18.8% (28) were between the age of 24-26, 8.1% (12) were over 26; according to having internship experience in special education, 71.1% (106) of the students replied yes and 28.9% (43) of the students replied no; in terms of the variable of having a disabled family member, 14.8% (22) of the students replied yes, and 85.2% (127) of the students replied no; according to existence of inclusion students in their internships, 51% (76) of the students replied yes and 49% (73) of the students replied no.

According to the t-test results of the participants in terms of the gender variable, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels in terms of the gender variable ($p>0.05$). According to the t-test results of the participants in terms of the variable of having internship experience in special education, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). According to the t-test results of the participants in terms of the variable of having a disabled family member, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). In Table 5, according to the t-test results in terms of the variable of the existence of inclusion students in the internships significant difference was found in the perspectives on inclusive education ($p<0.05$), and no significant difference was found in the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). In Table 6, no significant difference was found in the participants' perspectives on inclusive education according to the age variable ($p>0.05$). However, a significant difference was found in their cognitive flexibility levels ($p<0.05$). In Table 7, according to Anova test results in terms of the variable of participants' department, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). In Table 8, the results of correlation analysis between the perspectives on inclusive education and cognitive flexibility were found to be positively significant. It can be said that the more cognitive flexibility level increases, the more positive the perspectives on inclusive education become.

Discussion and Conclusion

In the findings of this research conducted to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of the university students and their perspectives on inclusive education in terms of some variables; no significant difference was found between the participants' perspectives on inclusive education and their cognitive flexibility levels in terms of the variables of gender, age, having internship experience in special education, having a disabled family member, and their departments ($p>0.05$). However, a significant difference was found in the participants' perspectives on inclusive education in terms of the existence of inclusion students in their internships ($p<0,05$), and no significant difference was found in their cognitive flexibility levels ($p>0.05$). The result of the correlation analysis between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility level was found positively significant. According to this finding, it can be said that the more cognitive flexibility level increases, the more positive the perspectives on inclusive education become. Because any studies similar to this study could not be reached in the literature, studies that are similar in terms of the scales used in this study will be discussed here. In their study on the cognitive flexibility levels of candidates applied for the sports sciences special talent exam, Certel et al (2017) stated that no difference was found in terms of gender. Üzümcü and Müezzın (2017) found that cognitive flexibility levels were not found significant in terms of gender in their study on teachers' cognitive flexibility and job satisfaction levels. Dolapçı (2013) stated that no significant difference was found in the gender variable in teacher candidates' general scoring on inclusive education in his doctoral dissertation. In the fieldworks (Okyay et al., 2016; Bayar and Üstün, 2017) conducted on inclusive education, no significant difference was reported. This finding is in parallel with our study. As the concept of cognitive flexibility is a skill involving the learning process at the same time (Canas, Quesada, Antoli and Fajardo, 2003), we can argue that the gender variable does not affect the cognitive flexibility level and the perspective on inclusive education.

When the relationship was examined in terms of the age variable; in his study, Aker (2014) stated that teacher candidates' attitudes towards inclusion did not differ according to age. In his study on evaluating the knowledge of physical education teachers who were assigned at secondary stage on inclusion and their perspectives on the disabled students in their classrooms; Ertunç (2008) stated that teachers with young age and less professional seniority were more open to learning, innovative, investigative, and eager, and looked at inclusive education more positively compared with the teachers with more professional seniority and older ages. Üzümcü and Müezzın (2017) stated that cognitive flexibility levels were not found significant in terms of the age variable in their study. These results support our result on the age variable in this study, while they are not in parallels with our study regarding the cognitive flexibility level. In this sense, we can say that while age does not affect perspective on inclusive education, it is effective in cognitive flexibility level. When it was examined in terms of having internship experience in special education, In his study, Aker (2014) found that attitudes of teacher candidates towards inclusion did not differ according to whether they had taken any classes on inclusive education. In their study, Şahbaz and Kalay (2010) stated that no significant

difference was found between the preschool teacher candidates' perspectives on inclusion according to whether they took classes on special education or not. This finding also supports our study. In contrast, in his study, Dolapçı (2013) reported that a significant result was found according to the variable of receiving inclusive education when compared with the general scores. According to the variable of having a disabled family member/relative, no significant result was found in our study. In also other studies, it was found that the variable of having a disabled family member/relative did not affect the attitudes and perspectives on inclusion (Aker, 2014; Dolapçı, 2013; Kayhan et al., 2012; Sarı and Bozgeyikli, 2002). These results also support our study and we can say that having a disabled family member/relative does not affect the perspectives on inclusion.

When the relationship was examined in terms of the department; no significant result was reached. In contrast to our study, Aker (2014) reported that inclusion attitudes of teacher candidates receiving education in the department of teaching the mentally disabled were found to be higher (positive) than those of the students receiving education in the departments of primary school teaching and other branches of teaching, and also the inclusion attitudes of teacher candidates receiving education in the department of primary school teaching were found to be higher (positive) than those of the students receiving education in the departments of other branches of teaching. In our study, the departments of physical education, coaching, and child development were examined and the result of our study is thought to originate from the differences in the departments. In their study on the views of teacher candidates on the inclusion of disabled students, Mağden and Avcı (1997) stated that teacher candidates' departments in which they receive education caused differences in their views on inclusion. However, Sarı and Bozgeyikli (2002) stated that no significant difference was found between the teacher candidates' views on inclusive education who graduated from different departments by taking classes in special education. In his study which he conducted with teachers and teacher candidates, Çuhadaroğlu (2011) investigated the predictors of cognitive flexibility and stated that the cognitive flexibility levels of the participants did not differ according to the departments in which they received education, and the participants who received education in verbal departments got the highest score in the cognitive flexibility scale, the participants who received education in the art departments came second, and the participants who received education in the quantitative departments got the lowest scores. According to the variable of the existence of inclusion students in the participants' internships, a significant difference was found in the perspectives of the participants on inclusive education. The other studies (Aker, 2014; Demir and Açar, 2011; Temel, 2000) in literature also support the findings of our results. In this sense, we can say that teachers or teacher candidates who interact and communicate with inclusion students have positive views on the education of inclusion students. However, because no significant difference was found in the cognitive flexibility levels in our study, it can be said that whether there exist inclusion students or not in the participants' internships do not affect cognitive flexibility levels.

In conclusion, in this study, conducted to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of university students and their perspectives on inclusive education in terms of some variables, the students who had inclusion students in their field internships had positive perspectives on inclusive education, and this also affected the cognitive flexibility levels positively.

1. GİRİŞ

İnsanların duygu ve davranışları farklılık gösterdiği gibi, yaşadıkları olayları nasıl algıladıkları ve yorumladıkları da birbirinden farklılık göstermektedir. Bu noktada bireylerin aile yapısı, sosyo kültürel durumları, temas ettikleri çevre gibi faktörler etkili olmaktadır. Bireyler bu faktörlere bağlı olarak devamlı bilgiye maruz kalmaktadır. Bunun neticesinde de insanlar bu bilgileri harmanlayarak davranışlarını oluşturmaktadır (Beck, 1995; Eren, 2010). Bu davranışlar bireyin günlük yaşamı içerisinde karşılaşılabileceği ve karşısına çıkan büyük veya küçük çeşitli sorunlarla nasıl ve ne şekilde başa çıkması gerektiği ile de bağlantılıdır. Birey ortaya çıkan sorun için olası çözüm yolları üretmeye başlar ve en iyi çözüme karar vermeye çalışır (Buğa ve diğerleri, 2018; Çuhadaroğlu, 2011). Burada devreye bilişsel esneklik süreci girmektedir. Bilişsel esneklik, bireyin alternatif veya farklı çözüm yollarının farkında olması ve bulunduğu duruma uyum göstererek en doğru çözümü üretebilmesidir (Martin ve Anderson, 1998; Orendain ve Wood, 2012; Silver ve diğerleri, 2004). Başka bir ifadeyle bilişsel esneklik; bireyin içinde bulunduğu değişen çevresel şartlara göre seçenek üretebilme ve

alışıl gelmiş çözümlerin dışında farklı düşünme becerileri (Dennis ve Vander, 2010; Jonassen ve Grabowski, 1993) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Bu manada, çocukların eğitimlerinde yer alacak olan bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin öğretme ve öğrenme ortamı hazırlama süreçlerinde etkili olabileceği söylenebilir. Kılıç ve Demir (2012) bilişsel esnekliğin öğretmenler tarafından sahip olunması gereken bir özellik olduğunu ve yetiştirecekleri öğrencilerde de bu özelliği kazandırmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin, bilişsel esneklik düzeyinin erken çocukluk dönemi itibari ile olgunlaşmaya başladığı ve bunda esnek öğrenme ortamlarının çeşitlendirilerek verilmesinin katkı sağladığı (Güler, 2009; Spiro ve diğerleri, 1992) belirtilmektedir. Bu doğrultuda normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin de bilişsel esneklik düzeylerinin erken çocukluk dönemi içerisinde geliştirilmelidir. Ayrıca eğitimcilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha özenli ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, öğretme çeşitliliklerini zenginleştirmelerinin önemini ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Kaynaştırma eğitimi; normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin birlikte aynı sınıf ortamında uygun desteklerin sağlanmasıyla gerçekleştirilen eğitim olarak tanımlanmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Lewis ve Doorlag, 1999). Kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları incelendiğinde, yapılan çalışmalarda, kaynaştırmaya yönelik başarının eğitimcilerden kaynaklandığı ve eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdikleri (Batu, 2000; Sart ve diğerleri, 2004; Orel ve diğerleri, 2004; Şekercioğlu, 2010) belirtilmesine rağmen, aksi görüşlerde mevcuttur (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Uysal, 2004; Bilen, 2007). Ancak kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesinin tek unsuru eğitimciler değildir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, okul yönetimi, aileler, eğitim ortamları ve destek özel eğitim hizmetleri de bir bütün olarak etkilidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Çocukların gelişimlerinde oyun ve sporun etkisi tartışmasız önem arz etmektedir. Oyun ve spor yolu ile çocuklar sosyalleşme, kendine güven duygusu, karar verme, problem çözme, işbirliği, planlama, kişilik gelişimi gibi birçok alanda gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Capio ve diğerleri, 2014; Filazoğlu Çokluk ve ark. 2015; Krebs, 2005; Ersoy ve diğerleri, 2016; Güven, 2017; Felfe ve diğerleri, 2016). Oyun ve spor ortamları, kendine özgü yapısıyla, çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edilebildiği bir ortamdır. Mekân sınırlaması olmayan eğitici, öğretici ve eğlendirici faaliyetlerdir. Kendilerini en rahat hissettikleri, dünyayı keşfettikleri, çeşitli düşünce ve tecrübeleri içinde barındıran ve çocuğun kendi dünyasının temelini oluşturan etkili öğrenme süreci olarak (Aral ve diğerleri, 2000; Meral ve Cinisli, 2015; Dönmez, 2000; Gönen ve Dalkılıç, 2003; Çoban ve Nacar, 2006; Jansma, 1999; Erdem, 2003; Pehlivan, 2005; Brown, 2003; Demirci ve diğerleri, 2013; Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997) tanımlanmıştır. Oyun ortamı eğitimci tarafından hazırlanırken planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının verimli bir biçimde kullanılması gereklidir. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve düzeylerine uygun ortamlar oluşturulmasında eğitimcinin diğer bilişsel süreçleri kadar bilişsel esneklik süreçlerini de ne kadar etkili kullandığı önemlidir.

Bu doğrultuda, eğitim ortamlarında görev alacak bireylerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sunacağı eğitimde, kullanacakları öğretim yöntemleri, teknikleri ve çeşitlilik kadar öğrencinin öğrenmesi için alternatif çözüm yollarını kullanabilmesi çok önemlidir. Bu amaçla çalışmamız, çocukların eğitim süreçlerinde görev alacak olan beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve çocuk gelişimi bölümlerinde eğitimlerine devam eden üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının incelenmesi üzerine odaklanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, ailede engelli birey olup olmaması, özel eğitim stajı yapma durumu, staj yaparken kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan, genel tarama modelinde desenlenmiştir. Genel tarama modeli, var olan bir durumu, var olduğu şekli ile tanımlamayı amaçlayan araştırma metodu olarak Karasar (2005) tarafından açıklanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Antrenörlük Eğitimi Bölümü ve Çocuk Gelişimi bölümü olmak üzere toplam 149 (99 kadın, 50 erkek) kişinin gönüllü katılımı ile yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)’in geliştirdikleri “Kaynaştırma Eğitimi Anketi” ve Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Bilişsel Esneklik Envanteri” kullanılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi anketi; Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)’in geliştirdikleri ölçek ilk olarak, Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 4. Sınıfa devam eden 202 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. 5’li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler 1 ile 5 puan (1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Az Katılıyorum”, 3 “Katılıyorum”, 4 “Çok Katılıyorum”, 5 “Tamamen Katılıyorum”) arasında puanlanmaktadır. “1” puan ilgili maddeden alınacak en düşük puanı ve ilgili maddeye ilişkin en olumsuz tutumu göstermektedir. “5” puan ise ilgili maddeden alınabilecek en yüksek puanı ve ilgili maddeye ilişkin en olumlu tutumu ifade etmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kaynaştırma eğitiminde kişinin kendisini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladığını, düşük puanlar ise kendisini düşük düzeyde yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek maximum puan 130 iken minimum puan ise 26’dır (Özkuloğlu, 2015).

Bilişsel Esneklik Envanteri; kişilerin bilişsel esneklik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Dennis ve VanderWal tarafından 2010 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması Gülüm ve Dağ tarafından 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 maddeden iki alt boyuttan (alternatifler alt boyutu ve kontrol alt boyutu) oluşmaktadır. Alternatifler alt ölçeği yaşam boyunca ortaya çıkan durumları ve insan davranışlarının olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumların çözülebilmesi için çok sayıda çözüm üretme becerisini ölçmektedir. Kontrol alt ölçeği ise, zor durumları kontrol edilebilmeyi algılama eğilimini ölçmektedir. Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler 1 ile 5 puan (1 “Hiç uygun değil”, 2 “Pek uygun değil”, 3 “Kararsızım”, 4 “Uygun”, 5 “Tamamen uygun”) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200 ve en düşük puan 20’dir. Alınan puan arttıkça bilişsel esnekliğin de arttığı kabul edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında cronbach alfa değeri 0.90, alternatifler alt boyutu Cronbach $\alpha=0.89$ ve kontrol alt boyutu Cronbach $\alpha=0.85$ olarak bulunmuştur (Gülüm ve Dağ, 2012).

2.4. Veri Analizi

Verilerin analiz SPSS 21 paket programında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Değişkenlerin normallik dağılımı test edilmiş normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Verilerde ikili değişkenler için Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla değişkenler için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. İlişki için Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada $p<0,05$ olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yaş, cinsiyet, bölüm, ailede engelli birey bulunma durumu, özel eğitim stajı yapma durumu, stajlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve bilişsel esneklik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki korelasyon tabloları yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların değişkenlere göre yüzde ve frekans dağılım tablosu

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	99	66.4
	Erkek	50	33.6
Öğrencinin Okuduğu Bölüm	Çocuk Gelişimi	76	51.0
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	22.1
	Antrenörlük	40	26.8
Yaş	18-20 yaş	20	13.4
	21-23 yaş	89	59.7
	24 ve üzeri yaş	40	26.8
Özel Eğitim Stajı yapma durumu	Evet	106	71.1
	Hayır	43	28.9
Ailede Engel Bireyin Olma Durumu	Evet	22	14.8
	Hayır	127	85.2
Stajında Kaynaştırma öğrencisinin olma durumu	Evet	76	51.0
	Hayır	73	49.0
	Toplam	149	100

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U test sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p	
Kaynaştırma Ölçeği	Kadın	99	74,76	7401,00	2451,000	,923	
	Erkek	50	75,48	3774,00			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Kadın	99	71,62	7090,50	2140,500	,178
		Erkek	50	81,69	4084,50		
	Kontrol	Kadın	99	77,33	7655,50	2244,500	,353
		Erkek	50	70,39	3519,50		

Tablo 2’de katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 3. Katılımcıların Özel Eğitim Stajı Yapma Durumuna Göre Mann Whitney U test sonuçları

	Ö.E.S.Y.	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p	
Kaynaştırma Ölçeği	Evet	106	77,00	8162,50	2066,500	,373	
	Hayır	43	70,06	3012,50			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Evet	106	78,00	8267,50	1961,500	,183
		Hayır	43	67,62	2907,50		
	Kontrol	Evet	106	70,14	7435,00	1764,000	,031
		Hayır	43	86,98	3740,00		

Tablo 3’de katılımcıların özel eğitim stajı yapma durumlarına göre kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ancak bilişsel esneklik kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa ($p<0.05$) rastlanmıştır. Bu anlamlılığın sıra ortalamaya puanlarında hayır diyenlerin (sıra ort.= 86.98), evet diyenlere göre (sıra ort.= 70.14) anlamlılık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Ailede Engelli Birey Olma Durumuna göre Man Whitney U test Sonuçları

		A.E.B.O.	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kaynaştırma Ölçeği		Evet	22	72,95	1605,00	1352,000	,810
		Hayır	127	75,35	9570,00		
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Evet	22	76,50	1683,00	1364,000	,860
		Hayır	127	74,74	9492,00		
	Kontrol	Evet	22	73,70	1621,50	1368,500	,879
		Hayır	127	75,22	9553,50		

Tablo 4’de katılımcıların ailede engelli birey olma durumuna göre kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 5. Katılımcıların Stajlarında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Man Whitney U test Sonuçları

		S.K.Ö.O.	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kaynaştırma Ölçeği		Evet	76	82,42	6264,00	2210,000	,032
		Hayır	73	67,27	4911,00		
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Evet	76	78,80	5989,00	2485,000	,272
		Hayır	73	71,04	5186,00		
	Kontrol	Evet	76	72,51	5510,50	2584,500	,471
		Hayır	73	77,60	5664,50		

Tablo 5’de katılımcıların stajlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinde anlamlı farklılığa ($p<0,05$) rastlanmıştır. Bu farklılığın sıra ortalamaya puanlarına göre evet diyenlerin (sıra ort.=82.42) hayır diyenlere (sıra ort.=67.27) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

		Yaş	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P
Kaynaştırma Ölçeği		18-20	20	73,55			
		21-23	89	76,52	2	,284	,868
		24 ve üzeri	40	72,35			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	18-20	20	63,25			
		21-23	89	77,29	2	1,750	,417
		24 ve üzeri	40	75,78			
	Kontrol	18-20	20	83,25			
		21-23	89	72,38	2	1,127	,569
		24 ve üzeri	40	76,71			

Tablo 6’da katılımcıların yaş değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde ve bilişsel esneklik ölçeği alternatif ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p<0.05$).

Tablo 7. Katılımcıların Okudukları Bölüm değişkenine göre Kruskal Wallis Sonuçları

	Bölüm	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P	
Kaynaştırma Ölçeği	Çocuk Gelişimi	76	80,93	2	3,537	,171	
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	73,14				
	Antrenörlük	40	65,26				
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Çocuk Gelişimi	76	71,78	2	2,304	,316
		Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	85,02			
		Antrenörlük	40	72,85			
	Kontrol	Çocuk Gelişimi	76	74,06	2	5,492	,064
		Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	63,06			
		Antrenörlük	40	86,64			

Tablo 7’de katılımcıların okudukları bölüm değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 8. Kaynaştırma ve Bilişsel Esneklik Arasındaki Korelasyon Analizi

	Bilişsel Esneklik
Kaynaştırma Eğitimi	.470**

Tablo 8’de Kaynaştırma eğitimine yönelik görüşler ve bilişsel esneklik arasındaki korelasyon pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Bu doğrultuda, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerin pozitif yönde arttığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın elde edilen bulgularında; katılımcıların cinsiyet, yaş, özel eğitim ile ilgili staj yapma durumları, ailede engelli birey olma durumu ve okudukları bölüm değişkenleri açısından kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmamıştır ($p>0.05$). Ancak, katılımcıların stajlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık ($p<0,05$) çıkmıştır. Bunun yanında, bilişsel esneklik düzeylerinde özel eğitim stajı yapma durumlarına göre kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Kaynaştırma eğitimine yönelik görüşler ve bilişsel esneklik arasındaki korelasyon analizi pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Bu bulguya göre, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde pozitif yönde olduğu söylenebilir. Alan yazında çalışmamızla benzerlik gösteren diğer çalışmalarla tartışma yapılacaktır. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğine, Certel ve diğerleri (2017) spor bilimleri özel yetenek sınavına başvuran adayların bilişsel esneklik düzeylerini inceledikleri çalışmada cinsiyet açısından fark olmadığını, Üzümcü ve Müezzini (2017) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı çıkmadığını, Dolapçı (2013) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının

kaynaştırma eğitimi genel puanlamasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık çıkmadığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitime yönelik yapılan alan çalışmalarında da (Bayar ve Üstün, 2017; Okyay ve diğerleri, 2016) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmadığını bildirmiştir. Bu da çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bilişsel esneklik kavramı, aynı zamanda öğrenme süreci anlamını da içeren bir beceri olduğundan (Canas ve diğerleri, 2003), cinsiyet değişkeninin bilişsel esneklik düzeyini ve kaynaştırma eğitime yönelik bakış açısını etkilemediğini söyleyebiliriz.

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde; Aker (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının yaşa göre farklılık göstermediği, Ertunç (2008)'un yapmış olduğu çalışmada; yaş ve mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin, meslekte deneyimli ve ileri yaş grubundaki eğitimcilere göre kaynaştırma eğitime daha olumlu yönde baktıkları, Üzümcü ve Müezzın (2017) çalışmasında bilişsel esneklik düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı çıkmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızda kaynaştırma eğitime yönelik yaş değişkeni sonucumuzu desteklerken, bilişsel esneklik düzeyinde paralellik göstermemektedir. Bu manada yaş değişkeni kaynaştırma eğitime yönelik bakış açısını etkilemezken, bilişsel esneklik düzeyinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Özel eğitim ile ilgili staj yapma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, Aker (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırma tutumları kaynaştırma eğitimi hakkında herhangi bir ders alıp almamasına göre farklılık göstermediğini, Şahbaz ve Kalay (2010)'ın yapmış oldukları çalışmada özel eğitim dersi alan ve almayan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bu da çalışmamızı destekler niteliktedir. Aksine Dolapçı (2013) yapmış olduğu çalışmada, kaynaştırma eğitimi alma durumları açısından genel puana göre anlamlı sonuç çıktığını bildirmiştir. Çalışmamızda özel eğitim stajı yapma durumlarına göre kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmış ve bu anlamlılığın hayır diyenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik kontrol alt boyutu, bireylerin zor durumları algılayabilme ve kontrol edebilme özelliklerini ölçmektedir. Bu manada özel eğitim stajı yapmayanların zor durumları algılayabilme ve kontrol edebilme düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ailede/yakın çevrede engelli birey olup olmama değişkenine göre çalışmamızda anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Yapılan çalışmalarda da ailede/yakın çevrede engelli birey olup olmama değişkeninin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşleri etkilemediği sonucu çıkarılmıştır (Aker, 2014; Dolapçı, 2013; Kayhan ve diğerleri, 2012; Sarı ve Bozgeyikli, 2002). Bu sonuçlarda çalışmamızı destekler nitelikte olup ailede/yakın çevrede engelli birey olma durumunun kaynaştırmaya yönelik görüşleri etkilemediğini söyleyebiliriz.

Okudukları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde; çalışmamızda anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Çalışmamızın aksine Aker (2014) yaptığı çalışmada branş değişkenine göre öğretmen adayları arasındaki kaynaştırmaya yönelik tutumların farklılaştığını, zihinsel engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer branş öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin ise diğer branş öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde kaynaştırmaya yönelik tutuma sahip olduklarını bildirmiştir. Çalışmamızda da benzer olarak beden eğitimi, antrenörlük ve çocuk gelişimi bölümlerine bakılmış olup, çıkan sonucun bölüm farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mağden ve Avcı (1997) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Sarı ve Bozgeyikli (2002) özel eğitim ile ilgili ders olarak farklı bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Çuhadaroğlu (2011) tarafından öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada, bilişsel esnekliğin yordayıcılarını araştırmış ve katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlerin bilişsel esneklik düzeylerini etkilemediğini, bilişsel esneklik ölçeğinde en yüksek puanın sözel bölümlerde öğrenim gören katılımcılara ait olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan katılımcıların stajlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da (Aker, 2014; Demir ve Açar, 2011; Temel, 2000) çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bu manada, kaynaştırma öğrencisi ile etkileşim ve iletişime giren öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerin eğitimlerine yönelik olumlu görüşe sahip olduklarını söyleyebiliriz. Ancak çalışmamızda bilişsel esneklik

düzeylerinde anlamlı bir farklılık çıkmadığından, katılımcıların staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının bilişsel esneklik düzeylerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, alan stajlarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin, kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin birbirini pozitif yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Ayrıca eğitim ortamlarında görev alacak üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik süreçlerinin geliştirilmesinin, gelecekte görev alacakları eğitim ortamlarındaki kaynaştırma öğrencilerinin, öğrenmelerini gerçekleştirmeleri açısından da önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, çalışmanın eğitimcilerle yapılarak, mezuniyet sonrası bilişsel esneklik süreçlerinin incelenmesi de önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2000) *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul; YA-PA Yayınları.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4),35-45.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17)
- Beck JS. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. N Hisli Şahin (Çev.), Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İzmir, Türkiye
- Brown F. (2003). *Playwork: Theory and Practise*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). The study of social problem solving skills and cognitive levels of university students in terms of various variables, *Gaziantep University Journal of Educational Science*, 2(2),48-58.
- Canas, J.J., Quesada, J.F., Antoli, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46 (5), 482 – 501.
- Capio, C. M., Sit, C.H.P., Eguia, K.F., Abernethy. B., & Masters, R.S.W. (2014) Fundamental movement skills training to promote physical activity in children with and without disability: A pilot study, *Journal of Sport and Health Science*, 4 (2015),235-243.
- Certel, A. P. D. Z., Kabaca, H. E., & Seraki, A. S. (2018). Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 9(3),41-51.
- Çamlıyer, H., & Çamlıyer, H. (1997). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun* Manisa: Can Ofset.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Demir, M., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3),719-732.
- Demirci, A., Demirci, E., & Demirci, N. (2013). *Oyunlarla Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dennis, J. P., & Vander Wall, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34 (3), 241-253.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Dönmez, N. B. (2000). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Erdem, Ö. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Birimlerinde Dış Mekân Tasarım İlkeleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ersoy, A., Bişgin, H., Eroğlu, E.,& Karayol, M. (2016). Gençlik ve spor bakanlığı, merkez teşkilat, çalışanları'nın kişilik özelliklerine göre iş değerlerinin tespit edilmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7),19-181.
- Ertunç, N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Felfe, C., Lechner, M.,& Steinmayr, A. (2016). Sports and child development. *PLoS one*, 11(5),1-23.
- Filazoğlu-Cokluk, Kırımoglu, H., Oz, A.Ş.,& İlhan, E.L. (2015) The effects of physical education and sports on the self-concept of the children with mild mental disabilities. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*. *Special Issue on the Proceedings of the 4th ISCS Conference – PART A*. Special Issue 3,55-72.
- Gönen, M.,& Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güler, A. S. (2009). *Tourette sendromu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Gülüm, I. V.,& Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3).
- Güven, B. (2017). Bana oyunla öğret: okul öncesi eğitimde oyun ve beden eğitimi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 2(1),97-109.
- Jansma, P. (1999). *Psychomotor Domain Training and Serious Disabilities*. USA, New York: University Press of America Inc.
- Johnson, G., Nelson, J.,& Henriksen, R. C. (2011). Experiences of implementing a comprehensive guidance and counseling program at the elementary level. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 38(3), 18-32.
- Jonassen, D. H.,& Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayhan, N.; Şengül, A.,& Akmeşe P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. (3),261-271.
- Kılıç, F.,& Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595.
- Kırcaali-İftar, G.,& Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*. (3. Baskı). Ankara: Kök.
- Krebs, P. (2005) *Adapted Physical Education and Sport. Fourth Edition. (Editor:Winnick, J.). Chapter 11. Intellectual Disabilities*. Human Kinetics. ISBN: 0-7360-5216-X. State University. New York. ss.140.
- Lewis, R. B.,& Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms (5th ed.)*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Mağden, D.,& Avcı, N. (1997). Öğretmen adaylarının özürli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri IV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir.
- Martin, M. M.,& Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76.
- Meral, B. F.,& Cinisli, N. A. (2015). *Özel Eğitimde Oyun ve 50 Örnek Oyun*. Ankara: Vize Yayınları.
- Okyay, Ö., Mutluer, C.,& Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44.
- Orel, A.,Zerey. Z.,& Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5,23-33.
- Orendain, A. O.,& Wood, S. (2012), An account of cognitive flexibility and inflexibility for a complex dynamic task, Proceedings of ICCM 2012, *11th International Conference on Cognitive Modeling*, Berlin.
- Özkuloğlu, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S.,& Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3),1743-1765
- Sarı, H.,& Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö.,& Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? :Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Rapor*.
- Silver, J.A., Hughes, J.D., Bornstein, R.A.,& Beversdorf, D.Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cog Behav Neurol*, 17(2),93 -97.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J.,& Coulson, R. L. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertextfu random access instruction for advanced knowledge acquisition in Ill-structured domains*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Şahbaz, Ü.,& Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,116-135.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Temel, Z. F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 148-155.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. özel eğitimden yansımalar - 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. (Ed.: A. Konrot). Ankara: Kök Yayıncılık, 121-135.
- Üzümcü, B.,& Müezzini, E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Journal of Education*, 8(1), 8-25

The Influence of Pair Programming on Secondary School Students' Confidence and Achievement in Computer Programming

Eşli Programlamanın Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Programlama Özgüven ve Başarısına Etkisi

Habibe ÇAL¹, Gülfidan CAN²

Öz: Bu çalışmada iç içe geçmiş durum çalışması yapılarak eşli programlamanın ortaokul öğrencilerinin bilgisayar programlama özgüven ve başarısına etkisi araştırılmıştır. Beşinci sınıf seviyesinde 35 öğrenci bireysel (n=13) ve eşli (n=22) programlama gruplarına ayrılmış, Scratch programlama etkinlikleri kullanılarak sekiz haftalık bir uygulama yürütülmüştür. Araştırmada nitel veri görüşmelerle, nicel veri ise özgüven anketi ve rubriklerle toplanmıştır. Veri analizi için bağımsız örneklem t testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Uygulama sonunda eşli programlama öğrencilerinin özgüven ve başarısının, bireysel programlama öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, ortaokul seviyesinde bilgisayar programlama özgüveni ve başarısını artırmak için eşli programlama yönteminin kullanımını desteklemekte, özellikle bilgisayar sayısı yetersiz olan okullara, rekabetçi öğrencilere ve programlamayı yeni öğrenenlere bu yöntemi önermektedir.

Anahtar sözcükler: Eşli programlama, bilgisayar programlama, özgüven, başarı, ortaokul.

Abstract: The purpose of this embedded case study is to explore the possible influence of pair programming on secondary school students' confidence and achievement in computer programming. A total of 35 students in a fifth-grade class were divided into individual (n=13) and pair programmers (n=22), who then used Scratch programming activities during an eight week implementation. Qualitative data were collected with interviews and quantitative data were collected with a confidence questionnaire and rubrics. Content analysis and independent-samples t tests were conducted for data analysis. The results showed that pair programmers' confidence and achievement for computer programming was higher compared to individual programmers after the implementation. The study supports the use of pair programming in secondary schools, especially where there are limited numbers of computers, competitive students, and novice programmers to increase the confidence and achievement in computer programming.

Keywords: Pair programming, computer programming, confidence, achievement, secondary school..

Cite this article as:

Çal, H.& Can, G. (2020). The influence of pair programming on secondary school students' confidence and achievement in computer programming. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 221-237.

UZUN ÖZET

Giriş

Öğrencilere bir dizi yazılımın kullanımını öğretmek yerine, programlama ile problem çözme aktivitelerinin sağlanması, onların bilişsel olarak daha aktif, sistematik ve araştırmacı olmasına yardımcı olmaktadır. Ancak programlamanın zorunlu olarak müfredata eklenmesi konusunda farklı görüşler vardır. Bilgisayar programlamada başlangıç seviyesinde olan öğrenciler, programlama kavramlarını anlamakta, hatalarını düzeltmekte ve karmaşık programlar yaratmakta zorluk çekmektedirler. Bu sebeple çocukların programlamayı kolayca öğrenebilmesi için Scratch gibi basit ve görsel programlama ortamları oluşturulmuş ve farklı öğretim yöntemleri denenmiştir. Etkili yöntemlerden biri olan eşli programlamada iki öğrenci bir bilgisayarda çalışmakta, biri kodları oluştururken diğeri kodları gözlemleyip eşine yardımcı olmaktadır. K-12 alanında yapılan araştırmalar eşli programlamanın problem çözme ve kritik düşünme becerilerini geliştirdiğini ve programlama

¹ Öğretmen, Yenikent İlksan Ortaokulu, E-posta: habibe_krgll@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6365-2020

² Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, E-posta: gcan@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0337-4166.

öğrenimini güçlendirdiğini raporlamıştır. Ayrıca, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve sosyalleşmeyi artırarak bilgi paylaşımını sağladığı bulunmuştur. Alan yazında eşli programlamanın etkisini araştıran çalışmalar genellikle yetişkinlerle yapılmış ve deneysel yöntemler kullanılmıştır. Ortaokullarda bilgisayar sayısı konusundaki yetersizliklere çözüm olabilecek ve öğrencilerinin programlama eğitimine katkı sağlayabilecek bu yöntemin kullanımı hakkında alan yazında yeterince bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin bilgisayar programlama özgüveni ve başarısına etkisi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, eşli programlamanın ortaokul öğrencilerinin bilgisayar programlama özgüven ve başarısına etkisini incelemektir.

Yöntem

İç içe geçmiş durum çalışması yapılarak eşli programlamanın etkisi derinlemesine incelenmiştir. Çalışmada nitel veri nicel veri ile desteklenmiştir. Araştırma için ilk yazarın öğretmen olarak çalıştığı, Ankara'da düşük gelir seviyesi olan bir ilçedeki devlet ortaokulunda, bilgisayar programlamayı yeni öğrenen 5. Sınıflar arasından, sınıf mevcudu en düşük olan sınıf seçilmiştir. Sınıftaki 35 öğrencinin yaşları 10 ve 11 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerden 19'u kız, 16'sı erkek öğrencidir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin ilk haftasında öğrenciler bireysel (n=13) ve eşli programlama (n=22) gruplarına ayrılmış, onlara ders ve uygulama hakkında bilgi sağlanmıştır. Sonraki sekiz hafta boyunca ise Scratch web sayfasında bulunan ders planları, etkinlikler ve rubrikler uygulanmıştır. Eşli programlama grubundaki öğrencilerin rolleri her iki haftada bir değiştirilmiştir. İki saatlik dersin ilk saatinde, ders planları ve içinde bulunan etkinliklerden biri kullanılarak düz anlatım yöntemi ile ders yapılmış, öğrencilere etkinlik sırasında yardım ve geri bildirim sağlanmıştır. Dersin ikinci saatinde ise, ilk 10 dakika öğrencilere ikinci etkinlik ve rubrik hakkında bilgi verilmiş ve daha sonra öğrencilerin etkinliği 30 dakika içinde öğretmen desteği olmadan tamamlamaları istenmiştir. Ders sonunda öğretmen öğrencilerin sorularını yanıtlamış ve geri bildirim sağlamıştır. Uygulanan programlama etkinlikleri haftalık olarak rubriklerle değerlendirilmiş ve değerlendirmeler iki kez yapılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Ayrıca, dönem içinde iki kez diğer bir Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmeni aynı rubrik ile bağımsız değerlendirme yapmış, iki öğretmenin değerlendirmeleri tutarlı bulunmuştur (ilk uygulama tutarlık=0.82, ikinci uygulama=0.87). Öğrencilerin bilgisayar programlama özgüvenlerini ölçmek amacıyla iki farklı ölçek birleştirilerek oluşturulan bir anket dönem içinde iki kez uygulanmıştır (ilk uygulama Cronbach's Alpha=0.81, ikinci uygulama Cronbach's Alpha=0.88). Öğretmen dönemin son üç haftasında öğrenmeyi pekiştirmek amacıyla etkinliklerle dersi gözden geçirmiş ve problem yaşayan öğrencilere destek sağlamıştır. Bu son üç haftada, öğrenciler bireysel veya eşli programla yapma konusunda serbest bırakılmıştır. Dönem sonunda gönüllü 20 öğrenci ile (7 bireysel, 13 eşli programlama öğrencisi) görüşmeler yapılmıştır. Nicel veri analizi için bağımlı örneklem *t* testi, bağımsız örneklem *t* testi ve Mann-Whitney *U* testi; nitel veri analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Nitel analiz sonuçları, eşli programlama kullanılmasının öğrencilerinin bilgisayar programlama özgüven ve başarısını artırdığını göstermiştir. Eşli programlama sırasında öğrencilerin birbirlerine yardımcı olması, bilgi paylaşımı yapması, hatalarını düzelterek problemleri kolayca çözmesi, verilen etkinlikleri hızlı ve kaliteli bir şekilde tamamlaması, onların programlama özgüvenlerini yükseltmiştir. Eşler arasındaki tartışmalar ise özgüvenlerinin düşmesine sebep olmuştur. Benzer şekilde, eşler arasında bilgi paylaşımı, yardımlaşma ve yaratıcılık ile öğrenciler daha doğru kodlar oluşturduklarını, etkinlikleri daha hızlı bitirip ve daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, programlamada özgüven ve başarı arasında güçlü bir bağlantı bulunmuştur. Nicel veri analizleri bu sonuçları desteklemiştir. Bireysel ve eşli programlama öğrencilerinin bilgisayar programlama özgüven değerleri arasında dönem başında önemli bir fark bulunmazken, dönem sonunda eşli programlama öğrencilerinin anlamlı bir farkla bireysel öğrencilere göre daha özgüvenli olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde, eşli programlama öğrencilerinin etkinlik puanları bireysel programlama öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazladır.

Bulgular, alan yazında K-12 alanında eşli programlama için yapılan az sayıdaki çalışmanın raporladığı olumlu etkiler açısından tutarlıdır. Bireysel ve eşli programla öğrencilerinin aynı ortamda bulunması araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir; ancak bu durum uygulama başında rekabetçi olan ve

bireysel çalışmak isteyen öğrencilerin uygulama sonunda birlikte çalışma ve yardımlaşma tutumlarını geliştirmiştir. Özellikle yetersiz sayıda bilgisayarı olan okullarda öğrenciler halihazırda bir bilgisayarı birlikte kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Bilgisayar sayısı yeterli olsa dahi eşli programlama öğrencilerin öğrenme, özgüven ve sosyalleşmesini desteklemesi sebebiyle düzenli olarak kullanılmalı, böylece programlama yaparken öğrencilerin özerkliğinin yanı sıra işbirlikçi tutumunun da gelişmesi sağlanmalıdır. Bu araştırma bir durum araştırması olması sebebiyle sonuçlarının diğer bağlamlara genellemesi sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmada eşli programlama öğrencilerinin etkinliklerdeki bireysel performansları ölçülmemiştir. Farklı öğrenci grupları ile çalışmanın tekrarı veya bilgisayar sayısı yeterli okullarda ters çevrilmiş eşli programlamanın incelenmesi faydalı olabilir. Bunu yanında, etkili eşleştirme yöntemleri, eşli programlama ölçme değerlendirme yöntemlerinin araştırılması, öğrencilerin hata bulma ve düzeltme becerilerini geliştirmek için yöntemler ve öğretmen görüşlerinin araştırılması alan yazına katkı sağlayabilir. Bu çalışma, ortaokullarda bilgisayar programlama özgüvenini ve başarısını artırmak için eşli programlama kullanımını desteklemekte, özellikle yetersiz bilgisayar sayısı olan okullara, rekabetçi öğrencilere ve programlamayı yeni öğrenenlere bu yöntemi önermektedir.

1. INTRODUCTION

There has been a recent focus on computer fluency rather than computer literacy. Providing problem-solving activities using information technology has been suggested instead of teaching students how to use a list of software (Werner & Denning, 2009). Compared to direct teaching, programming can help children become more cognitively active, systematic, exploratory, and self-directed in solving problems (Maloney, Resnick, Rusk, Silverman, & Eastmond, 2010; Papert, 1980) and it can improve mathematical and social skills (Fessakis, Gouli, & Mavroudi, 2013). As programming gained global popularity in K-12, Turkey has also integrated programming into secondary school curricula, as from 2012.

However, including a new topic into established curricula requires examining students' readiness as well as the required instructional methods, and there are debates ongoing with regards to mandating Computational Thinking into school curricula (Grover & Pea, 2013). Novice programmers in K-12 sometimes experience difficulty with programming concepts, correcting mistakes, or producing complex programs (Denner, Werner, & Ortiz, 2012). One of the strategies suggested to help children learn programming more easily and effectively is the provision of an easy to use programming environment for kids such as LOGO, Scratch, Code.org, and Alice (Fessakis et al., 2013; Grover & Pea, 2013). Several studies reported on the cognitive and affective advantages of using Scratch in schools (Akpınar & Aslan, 2015; Maloney et al., 2010; Wilson & Moffat, 2010; Yünkül, Durak, Çankaya, & Mısırlı, 2017). However, conflicting results have shown that although students' motivation and enjoyment increased with the use of Scratch, there were minimal cognitive improvements realized (Kalelioğlu & Gülbahar, 2014; Wilson & Moffat, 2010). One possible reason for these conflicting results might be due to differences in the instructional methods applied. Introducing a new software for children without the appropriate instructional method does not guarantee the realization of the intended benefits; and it is therefore necessary to examine the effectiveness of instructional methods for programming at the K-12 level (Fessakis et al., 2013).

Consequently, another strategy for facilitating students' learning programming is to use known effective instructional methods such as pair programming. Pair programming is referred as a "modern pedagogical method of teaching" (Nančovska, Kaučič, & Rugelj, 2008, p. 45) or a "teaching-learning strategy" (Mentz, van der Walt, & Goosen, 2008, p. 247). It originated as one of the major practices of Extreme Programming, which differs from traditional software development methods in that it aims to increase the efficiency and the quality of the developed product (Beck, 1999). Pair programming requires programmers to work collaboratively on a task together using a single computer. Each pair has a distinct role. The "Driver" controls the programming environment, creates codes, and tests the codes, while the "Navigator" or "Observer" observes the codes, asks questions, brainstorms, and provides suggestions and corrections (Williams & Upchurch, 2001). These roles should change round on regular basis

to ensure that each pair adequately experiences both roles (Umapathy & Ritzhaupt, 2017; Williams, Wiebe, Yang, Ferzli, & Miller, 2002). Although pair programming is frequently used with adult learners and considered as a collaborative method, it has been suggested that it can also be applied to cooperative learning (Mentz et al., 2008).

Relevant research studies on pair programming have mostly been conducted with adult learners. They have frequently compared individual programming and pair programming, and reported that pair programmers performed more effectively on one or more performance measures including successfully passing programming courses, obtaining higher grades, completing assignments, improving problem-solving and higher-order thinking skills, learning programming, understanding programming concepts, producing quality programs with correct codes and fewer errors, increasing productivity, and faster programming (DeClue, 2003; Dongo, Reed, & O'Hara, 2016; Isong et al., 2016; McChesney, 2016; McDowell, Werner, Bullock, & Fernald, 2006; Nagappan et al., 2003; Nančovska et al., 2008; Salge & Berente, 2016; Umapathy & Ritzhaupt, 2017; Williams & Upchurch, 2001; Williams et al., 2002). However, although pair programmers have been shown to perform better in assignments, there has been no significant difference identified in terms of their exam scores (Nagappan et al., 2003; Williams et al., 2002). It is therefore suggested that each pair programmer learned as much as individual programmers instead of one pair doing all the work (Nagappan et al., 2003).

Collaborative interaction in pair programming can increase adults' confidence in programming (Dongo et al., 2016; McChesney, 2016; McDowell et al., 2006; Williams & Upchurch, 2001), and they can develop more positive feelings and experiences than individual programmers (Dongo et al., 2016; Isong et al., 2016; McChesney, 2016; McDowell et al., 2006; Williams & Upchurch, 2001). Working as pairs can increase effort and motivation (DeClue, 2003; Nagappan et al., 2003) and feel more satisfied having a partner with whom to solve problems through creative and efficient means (Williams & Upchurch, 2001). However, problems with pair working have also been reported due to personality clashes, scheduling, unequally distributed workload, difficulties in communication, and difference in skill levels (DeClue, 2003; McChesney, 2016; Nagappan et al., 2003; Nančovska et al., 2008).

Compared to extensive literature on adult pair programmers, few studies have explored pair programming in schools. For middle school female students using Macromedia's Flash MX, pair programming was found to be an effective method to increase metacognitive activities and enhance problem-solving abilities (Werner & Denning, 2009). By engaging in communication with their pair partner in solving problems, students detected and corrected their errors together and helped each other learn the processes of code debugging (Werner & Denning, 2009). Similar cognitive advantages were also reported for high school students using Delphi programming language; with students seen to question, discuss, and solve problems together through pair programming, their critical thinking was enhanced and programming skills improved (Bailey & Mentz, 2017). In the Turkish literature, Demir and Seferoğlu (2017) found pair programming to be effective in allowing tacit knowledge to be open, and thereby facilitating knowledge transfer among pairs, and increasing efficiency through faster coding with fewer errors.

Pair programming has also been shown to facilitate interaction and socialization among programmers (Bailey & Mentz, 2017). In one study, pair programming for sixth-grade students using Alice helped students to socialize, develop friendships, and increase positive attitudes toward programming (Zhong, Wang, Chen, & Li, 2017). It has also reportedly increased enjoyment in coding (Demir & Seferoğlu, 2017). However, conflicting results have shown that when students work on their own computers and collaborate frequently with others, they complete activities faster as pair programmers and face less conflicts (Lewis, 2011). Gender has not been found to be a statistically significant factor for compatibility in pairs, confidence, or performance; however, females were found to work more harmoniously, were more motivated, and performed better than their male counterparts (Zhong et al., 2017).

Most research reported in the literature have been experimental studies conducted with adults of varying age and programming expertise, while only a few studies have examined K-12 application of this method. Moreover, it is questionable whether or not the available studies were conducted based on the proper implementation of pair programming (Umapathy & Ritzhaupt, 2017). Examining the factors influencing the confidence and achievement of the students using pair programming can help teachers, curriculum developers, and educators to make better informed decisions regarding the use of this method within secondary school programming courses. Also, due to a lack of computers in some schools in Turkey, the use of this method has the potential to alleviate the problem while improving students' attitudes towards working and learning together. Therefore, it is crucial to understand how pair programming influences secondary school students' confidence and achievement in programming through in-depth exploration.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

The main research question of this study is "How does the application of pair programming influence the confidence and achievement level of secondary school students in computer programming?" Embedded case research design was chosen for in-depth exploration of the research question within a real environment (Yin, 2003). The collected qualitative data were supported by quantitative data for the purposes of triangulation. Instead of only focusing on pair programmers, the current study intended to also deeply understand both pair and individual programmers' experiences within the same fifth-grade class, and to reveal factors relating to their confidence and achievement.

2.2. Context

The context of the study is representative of many urban public secondary schools with limited resources in Turkey. Based on the records of the counseling service in the school where the data were collected for this study, most of the students were from low income families, with parental salaries below the poverty line. In 2017, when the data were collected, the selected school had 1,207 secondary school students with an average class size of 40 students. Each classroom was equipped with a smartboard that included an Internet connection. The school had one computer laboratory that contained one smartboard and 27 computers with an Internet connection. Most of the computers were running on Windows XP operating system, whilst a few had Windows 7 with a 2GB memory. Prior to the implementation of this research, the students worked in pairs, but only due to necessity based on the school's limited number of computers.

In Turkey, secondary school refers to students typically aged nine to 15 years old. An "Information Technologies and Software" course is offered to fifth and sixth grade secondary school students as two-hour compulsory course (Millî Eğitim Bakanlığı [Turkish Ministry of National Education], 2018). While in the first semester of the fifth grade, students receive a general introduction to programming, they start actively programming in the second semester. Therefore, the data for the current study were collected during the second semester. The first author of the study was employed as a teacher at the selected school, and the students were familiar with the teacher prior to the implementation. The grading policy for the course included 50% for activities which were a part of this research, 20% for examination, and 30% were project-related.

For the implementation of the current study, Scratch programming environment, lesson plans, and rubrics provided on the Scratch website were all employed. Although all 10 lesson plans were applied during the semester, only the first eight were included in the research study because the ninth lesson plan's activity was relatively short and the 10th was project-based (see Table 1). Each lesson plan typically provided two or three activities. The teacher usually spent the first activity teaching and one of the other activities for implementation. For each lesson plan, the Scratch website also provided example rubrics with five criteria at the three levels (scored as 0 to 2 points). Therefore, the highest achievement score from a rubric was 10 points for each activity. The Scratch website also allowed students to share their projects within their online community; allowing novice programmers to inspect a variety of projects and thereby also provided discussion opportunities.

2.3. Teacher's Observations and Reflections Prior to Implementation

One semester prior to the implementation, the teacher observed that most of the fifth grade students had acted selfishly by trying to use certain computers known to work best and attempted to work by themselves even though there were insufficient computers for all of the students in the class. When forced to sit together and work on a single computer, they were mostly noncooperative and did not allow their peers use of the computer in a fair manner, and most complained about the unfair use of the equipment. Most of the students had limited access to computers at home and therefore wanted to use them as much as possible in class. The teacher also observed that the students would frequently compete with each other and did not want to help their classmates. This situation might have been related to the competitive emphasis of the examination system within Turkish K-12 schooling. The teacher believed most of the students were very concerned and motivated about simple grade achievement rather than their actual learning capability or performance.

2.4. Participants

One particular school was chosen for this case study as the first author was an appointed teacher for the Information Technologies and Software course. Purposeful sampling strategy was used to select one case among others to reach a rich case and to reveal in-depth information. Fifth-grade students were chosen purposefully because they are considered novice programmers. Among 12 different fifth-grade classes, one class was chosen purposefully as there were fewer students in the class, which enabled the better forming of both pair and individual programmers and allowed for more effective observation of the students during the application. Among the 35 students, 32 had no prior programming experience and the remaining three had only little according to their self-reports.

The students' ages ranged between 10 (40%) and 11 (60%) years old, with an average of $M = 10.60$. There were 16 (45.7%) male and 19 (54.3%) female students in the class. A confidence questionnaire was administered twice during the implementation to all 35 students. A total of 20 students in the class also volunteered to be interviewed for the study (seven male and 13 female, seven individual programmers and 13 pair programmers), and were considered representative to the class composition in terms of their ages, gender, and achievement scores. In terms of the implementation's weekly activities, four of the students (two pair programmers and two individual programmers) had one week of absenteeism each.

2.5. Implementation and Collection of Data

After receiving the approval of the Human Subjects Ethics committee of the Middle East Technical University, the Turkish Ministry of National Education, the principal of the participant school, and of the students and their parents, the research was conducted for a period of eight weeks during the second semester with a total of 35 fifth-grade students. The teacher systematically and randomly organized the students into 11 pair programmers (22 students) and 13 individual programmers by first randomly choosing a number in the classroom list and then skipping two numbers.

During the first week of the semester, the teacher provided the students with an introduction to the course, the computer laboratory rules, the Scratch website, activities, rubrics, and showed the students some programming examples. The teacher then explained about the implementation of the study and announced the list of individual and pair programmers. The teacher also informed the students about the distinct roles of drivers and navigators in pair programming (see Table 1).

Table 1. Implementation and data collection process

Week	Implementation	Rubrics	Application	Other Data Collection
Week 1	Information			
Week 2	Lesson Plan 1	Rubric 1	Applied	
Week 3	Lesson Plan 2	Rubric 2	Applied	Interrater reliability
Week 4	Lesson Plan 3	Rubric 3	Applied	Confidence questionnaire
Week 5	Lesson Plan 4	Rubric 4	Applied	
Week 6	Lesson Plan 5	Rubric 5	Applied	

Week 7	Lesson Plan 6	Rubric 6	Applied	
Week 9	Lesson Plan 7	Rubric 7	Applied	Inter-rater reliability
Week 10	Lesson Plan 8	Rubric 8	Applied	Confidence questionnaire
Week 11	Activity, Review, and Feedback		Students' choice	Interviews
Week 12	Activity, Review, and Feedback		Students' choice	Interviews
Week 13	Summary and Game		Students' choice	

Throughout the implementation, for the first 40-minute sessions of each class, the teacher provided a lesson by way of the direct instruction method utilizing Scratch lesson plans. First, the teacher stated the objectives of the lesson, then explained and showed the first activity step-by-step using the classroom smartboard. As the students applied the activity on their respective computers, the teacher provided them with the necessary help, guidance, and feedback. During the second session, for the first 10 minutes of each lesson, the teacher provided information about the activity and its rubric on the smartboard, as well as providing directions and guidance to the class. Both groups were asked to complete the activity within a period of 30 minutes, and without the teacher's help. If a student became stuck, they were permitted to use the available resources on the Scratch website. Students who completed the activities before the end of the 30-minute period were asked to continue exploring the Scratch programming environment. Undertaking any activities on the computers that were irrelevant to the assigned programming activity were not permitted. During the period when the students were working, the teacher only observed them. At the end of the 30-minute session, the teacher then answered the students' questions and provided feedback on their work. During a 15-minute break that followed, the teacher also evaluated the task performance using the rubrics from the Scratch website. Within one week and prior to the next scheduled class session, the teacher re-evaluated the students' activities to assure the accuracy of the scores recorded.

Pair programmers were asked to stay in the same role for periods of two weeks to adapt to each role. The teacher kept track of switching the roles. Throughout the implementation, the teacher made sure that each student in pair programming contributed to each activity.

The teacher administered a programming confidence questionnaire twice; once at the end of the fourth week and again at the end of the 10th week. Since the students had no prior experience in completing a Likert-type instrument, the teacher explained how the students should complete the questionnaire and explained the importance for applying their honesty during each administration. The students completed the questionnaire within a period of 30 minutes. The necessary permissions were taken from the school for this level of duration. During the third and the ninth weeks, a second teacher who gave the same course to a different class evaluated the participant students' performances using the same rubric for the purposes of interrater reliability.

For the 11th and 12th weeks of the semester, the students were permitted to select whether to work as individual programmer or pair programmer. The teacher used the activities to reinforce learning during these two weeks of the course and provided feedback to those students who had experienced difficulties. Interviews were also conducted during the same two weeks at the end of the lesson, and were audio-recorded using a digital recording device with the permission of the students. It was observed that the students exhibited no discomfort due to the presence of the recording device. The interviews were conducted individually in the computer laboratory or in the school's library. To make the students feel comfortable, a series of warm-up questions were asked by the interviewer. The interviews each lasted for an average of $M=6.37$ ($SD=1.50$) minutes. During the final week of the course, the teacher provided a review and recap lesson and permitted the students to play games that they had created themselves using Scratch.

2.6. Instruments

For this case study research, several types of data sources were employed including audio-recordings of the students' interviews, results from a twice administered confidence questionnaire, and the students' achievement scores based on rubrics on the Scratch website.

Confidence questionnaire: Due to nonexistence of a comprehensive scale to measure student programming confidence, items from two different scales were combined. From the "Computer Science Attitude Survey" using five-point, Likert-type items, 11 of the items were selected to measure the students' confidence in learning computer science and computer programming (Wiebe, Williams, Yang, & Miller, 2003). The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found to be .91 for the

scale (Wiebe, Williams, Yang, & Miller, 2003). Minor revisions were applied to some of the selected scale items in terms of changing the phrase “computer science” to “programming”.

The second scale that was used was “The TIMSS 2011 Students Confident in Mathematics Scale” and included nine items aimed at eight-grade students (Martin & Mullis, 2012). The scale’s Cronbach’s Alpha coefficient was found to be .87 for the context of Turkey (Martin & Mullis, 2012). Due to the relationship between mathematics and programming (Papert, 1980), all nine of the scale’s items were included in the confidence questionnaire created for application within the current study, with minor changes applied by substituting the word “Programming” for “Mathematics”.

As both of the aforementioned scales were developed for the English Language, items of the newly created confidence questionnaire were translated into Turkish by the researchers of this study, and then the translations reviewed by two English language experts familiar with the subject of programming. The translated confidence questionnaire was then tested with four additional students with similar educational levels and backgrounds as the participants of the study. Using the think-aloud procedure, the four reviewing students provided feedback about the questionnaire items’ clarity. After content validity review of the final questionnaire with two faculty members from the Computer Education and Instructional Technology (CEIT) program, the items were approved as sufficiently representative to measure secondary school students’ programming confidence level. The Cronbach Alpha coefficient of the final 20-item questionnaire was found to be .81 for the first implementation and .88 for the second implementation.

Interview Protocol: A semi-structured interview protocol with five primary questions was developed by the researchers of the current study to explore the participant students’ opinions regarding their experiences, perceived confidence and achievement in programming throughout the implementation. To test the clarity of the questions, four students from the sixth grade at the same participant school were interviewed. After the interview protocol was revised for its clarity, bias, and the target students’ age level, it was further examined in terms of its content validity by a computer teacher and two faculty members from the CEIT department.

Rubrics: The example rubrics were taken from the Scratch website and slightly revised in accordance with the activities selected for this study’s implementation, and were then examined by two content experts from the CEIT department. The rubrics were subsequently translated into the Turkish language and approved by two language experts familiar with programming. The two computer teachers who conducted the interrater reliability for the current study then reviewed and discussed the rubric items prior to implementation to ensure they understood the same criteria while evaluating the students’ activities. The two teachers’ scores were found to be consistent for both application (82% and 87% consistency).

2.7. Data Analysis

For the analysis of the interviews, the audio recordings of the interviews were transcribed verbatim, and then analyzed according to themed content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016). Codes were created, classified, and then themes developed, organized, and defined. Among the 20 interviews that were conducted, two of the interviews (10%) were coded independently by two coders and their categories compared and combined through mutual discussion. Data saturation has deemed to have been achieved following analysis of about half the interview transcripts. For the analysis of the quantitative data, descriptive statistics, independent-samples *t*-test, and Mann-Whitney *U* Test were conducted.

2.8. Trustworthiness

In terms of assessing the study’s credibility (Lincoln & Guba, 1985) the implementation duration lasted for a period of eight weeks, and a variety of data were collected for the purposes of triangulation. Two researchers from the CEIT department and one computer teacher evaluated and discussed the research and provided feedback to the researchers. For transferability, thick descriptions about the context and the implementation were used in reporting the study. For dependability, interrater reliability assessment was conducted. For confirmability, the teacher maintained a diary throughout the implementation semester to record all the process in detail and in a reflexive manner. A variety of data were collected for

the confirmation of the study's results, and the whole research process was reported in detail. Throughout the research process, the teacher attempted to control any self-bias biases and encouraged the participant students to provide honest responses.

3. QUALITATIVE DATA ANALYSIS RESULTS

3.1. Factors Influenced Programming Confidence

Both groups attributed their increased or decreased confidence to similar factors. Pair programmers frequently reported the advantages of cooperation, while individual programmers attributed their decreased confidence to being unsupported when they experienced difficulties. The pair programmers reported that when they encountered problems during programming, being in pairs increased their confidence (see Table 2). Their confidence increased toward programming when they helped each other to complete the activities faster and more effectively, they shared knowledge, corrected their mistakes, and found solutions easily together through brainstorming during the problem-solving process. For individual programmers on the other hand, finding solutions through a series of trial and error were reported to be difficult and that they often could not spot their own mistakes. They felt that they needed help from their teacher, classmates, or other resources to complete the activity.

Table 2. Factors influenced programming confidence

Pair programmer confidence	Pair <i>n</i>	Individual programmer confidence	Indiv. <i>n</i>	Total
A. Problem Solving Process		A. Problem Solving Process		
Finding solutions (easy)	8	Finding solutions (hard)	7	15
Helping each other	13	Helping each other	0	13
Sharing knowledge	10	Sharing knowledge	0	10
Correcting mistakes	7	Correcting mistakes	0	7
Knowledge source for problem solving	0	Knowledge source for problem solving	5	5
B. Programming Process		B. Programming Process		
Task completion time (fast)	7	Task completion time (slow)	7	14
Learning programming (high)	9	Learning programming (low)	4	13
Quality of product (high)	4	Quality of product (low)	5	9
Motivation (high)	5	Motivation (low)	3	8
C. Being in Pair or Individual		C. Being in Pair or Individual		
Programming ability differences (good)	7	Programming ability differences	0	7
Heavy workload	0	Heavy workload	7	7
Disagreements (high)	6	Disagreements (low)	0	6

In terms of programming process, the pair programmers' confidence in programming increased as they learned programming, increased in motivation, and completed their assigned activities both quickly and to a high quality. Similarly, when individual programmers completed the activities very slowly or not at all within the class duration, when they felt they could not learn much about programming, when they produced low quality products, or when they felt unmotivated due to these sorts of difficulties, their confidence dropped as a result. Pair programmers reported that having a more knowledgeable pair partner made them feel more confident. However, disagreements between pairs negatively influenced their confidence. For individual programmers, their confidence dropped as they felt overwhelmed with the workload.

My friend contributed to me in programming. With my friend we completed our coding quicker and faster... I was able to ask my friend when I made a mistake. Even in difficult work we believed we completed our work quicker together, and so we believed in ourselves. (Pair programmer)

At the beginning of the programming course I had some self-confidence. And it made me happy to sit at the computer by myself and use the computer. But once I did coding in Scratch, I felt a lack of confidence toward programming. When I encountered problems, I had difficulty with codes to solve them... I tried to solve by trial and error; some worked, but some didn't... As the coding got harder, my success dropped... When I couldn't find the solutions, my confidence dropped too. (Individual programmer)

3.2. Factors Influenced Programming Achievement

According to the pair programmers, sharing knowledge, getting help from their pair partners, testing codes together, and being creative by brainstorming with their partner were methods that contributed to achievement (see Table 3). Access to resources were important for individual programmers' success. In terms of achievement, the students frequently reported the importance of working codes, grades, completion duration, and required effort.

Individual programmers reported that the required effort for success was higher for them compared to pair programmers who completed activities relatively faster, with fewer coding errors, and therefore received higher grades. Individual programmers reported having several coding errors, completing the activities very slowly, and thereby receiving lower grades.

The interview results showed that the students' confidence and achievement were closely linked, and that the students' emotional state also played a role. Pair programmers frequently reported positive emotions such as feeling confident, relaxed, productive, motivated, friendly, and having fun. However, the emotions stated by the individual programmers were mostly negative, including feeling diffident, panicked, unproductive, unmotivated, isolated, frightened, and even desperate.

The coding started to get harder, and everything I did turned out wrong... I couldn't maintain my focus and my mind would drift. I couldn't solve the problems when I was alone... My self-confidence dropped. I had a hard time as I made mistakes. I wished I'd worked with my friends to help me find my mistakes by talking to them. I would have had more self-confidence and be more successful if my friend could have told me what to do. (Individual programmer)

While we were working together with my friend, we did better by combining our knowledge. I added the codes, and my friend checked the accuracy of the codes... My friend corrected my mistakes and checked my work. This made us more successful as a team. (Pair programmer)

Table 3. Factors influenced programming achievement

Pair programmer achievement	Pair <i>n</i>	Individual programmer achievement	Indiv. <i>n</i>	Total
A. Method used for Achievement		A. Method used for Achievement		
Knowledge sharing	13	Knowledge sharing	0	13
Getting help	13	Getting help	0	13
Testing codes together	8	Testing codes together	0	8
Access to resources	0	Access to resources	5	5
Being creative	4	Being creative	0	4
B. Programming Process		B. Programming Process		
Amount of coding errors (low)	10	Amount of coding errors (high)	6	16
Activity completion duration (fast)	7	Activity completion duration (slow)	5	12
Grades for activities (high)	7	Grades for activities (low)	5	12
Required effort to achieve (low)	0	Required effort to achieve (high)	6	6

3.3. Final Observations and Reflections of the Teacher

The teacher observed that the students liked the Scratch programming interface and enjoyed working with it during the implementation. Compared to the previous semester prior to the implementation, most of the students' interviews revealed a significant change of attitude from their working individually to collaboratively. Instead of their previous attempt to utilize the few computers for themselves, they wanted instead to work in pairs, both for their achievement and also for their self-confidence. The teacher also observed that even though some of the individual programmers experienced difficulties, they continued to work hard to complete all of the activities instead of just giving up. The students' competitive attitude was seen to continue to be exhibited. In each lesson, the students still competed to achieve the best

score and to have the fastest task completion time. The teacher still felt that the students were focused more on achieving their course grades than in the learning of programming, and that the students' confidence was still linked to realizing high grades from the course.

4. QUANTITATIVE DATA ANALYSIS RESULTS

To support the qualitative data of the current study, quantitative data were also collected. The data were analyzed using IBM SPSS v22.0 statistical analysis software. The data were prepared for quantitative analysis and negative items were reverse-coded. There were no missing data found in the confidence questionnaires returned, but there were four instances of missing values in the achievement data due to four students' absenteeism (two pair programmers and two individual programmers). These missing values were replaced with the sample mean, for the sake of data completeness. Normality assumption was met for the confidence questionnaire data and for the individual programmers' achievement data, but not for the pair programmers' achievement data based on Shapiro-Wilk test, Q-Q plots, and histograms. Both *t*-tests and nonparametric procedures were applied and the results compared as the sample sizes between two groups were not equal and the sample size considered to be small.

4.1. Programming Confidence

The differences in mean scores in the confidence questionnaire data between individual programmers and pair programmers were analyzed for both applications of the questionnaire using independent-samples *t*-test and Mann-Whitney *U* Test. Independent-samples *t*-test results showed that, for the first application of the confidence questionnaire there was no significant difference found between the scores of the individual and pair programmers ($t(33) = .13, p = .90$) (see Table 5). In the second application, however, there were significant differences found between the mean scores of the individual and pair programmers ($t(33) = -2.76, p < .05$), with a large effect size (eta square = .19). Mann-Whitney *U* Test confirmed these results (see Table 9).

Table 5. Independent-samples *t*-test results for confidence questionnaire data

		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Levene's Test for Eq. of Variances		<i>t</i> -test for Equality of Means			
		<i>Individ.</i>	<i>Pair</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>M Diff.</i>
Confidence Questionnaire Application 1	Equal variances assumed	3.13 (.97)	3.11 (1.04)	.07	.80	.13	33.00	.90	.02
Confidence Questionnaire Application 2	Equal variances assumed	2.93 (.58)	3.29 (1.03)	.14	.71	-2.76	33.00	.01	-.36

Descriptive analysis of the confidence questionnaire data is presented in Table 6. As can be seen, the participants' ratings mostly showed positive confidence scores. They were most confident about learning programming and performing well on the programming course. Their confidence ratings for advanced programming or difficult programming problems were also shown to be positive.

Table 6. Confidence questionnaire results for two implementations

	Individual programmers		Pair programmers	
	Confid. 1 <i>M (SD)</i>	Confid. 2 <i>M (SD)</i>	Confid. 1 <i>M (SD)</i>	Confid. 2 <i>M (SD)</i>
1. I am sure that I could do advanced work in computer science.	4.15 (.89)	3.30 (.85)	3.86 (.71)	4.40 (.66)
2. I am sure that I can learn programming.	4.61 (.76)	3.76 (.92)	4.54 (.85)	4.63 (.58)
3. I think I could handle more difficult programming problems.	3.84 (1.14)	3.07 (1.18)	3.68 (.94)	3.90 (.75)
4. I can get good grades in programming course.	4.15 (1.06)	3.61 (.65)	4.04 (.84)	4.54 (.50)
5. I have a lot of self-confidence when it comes to programming.	4.23 (1.01)	3.76 (.92)	4.40 (.73)	4.27 (.93)
6. I am no good at programming.	1.53 (.66)	2.30 (1.18)	1.95 (1.04)	2.31 (1.46)
7. I do not think I could do advanced programming.	3.15 (1.28)	2.84 (1.21)	2.63 (1.17)	2.36 (1.09)
8. I am not the type to do well in computer programming.	2.69 (1.37)	2.23 (1.36)	1.90 (1.01)	2.22 (1.23)
9. For some reason even though I work hard at it, programming seems unusually hard for me.	2.00 (1.35)	2.30 (1.10)	2.36 (1.49)	2.13 (1.32)
10. Most subjects I can handle O.K., but I have a knack for flubbing up programming problems.	3.07 (1.65)	3.38 (1.19)	2.50 (1.30)	2.36 (1.36)
11. Programming has been my worst subject.	1.84 (1.28)	2.15 (1.06)	1.77 (1.19)	2.22 (1.30)
12. I usually do well in programming.	3.69 (1.25)	3.38 (1.32)	4.36 (.90)	4.22 (1.19)
13. Programming is more difficult for me than for many of my classmates.	2.46 (1.45)	2.30 (1.03)	2.27 (1.12)	2.50 (1.14)
14. Programming is not one of my strengths.	2.30 (1.31)	2.38 (.96)	2.13 (.94)	2.50 (1.62)
15. I learn things quickly in programming.	3.69 (1.54)	3.46 (1.19)	4.09 (1.01)	4.22 (.75)
16. Programming makes me confused and nervous.	2.15 (1.06)	2.23 (.83)	1.81 (.95)	2.36 (1.25)
17. I am good at working out difficult programming problems.	3.53 (1.12)	3.00 (1.15)	3.63 (1.00)	4.09 (1.06)
18. My teacher thinks I can do well in programming lessons with difficult materials.	4.15 (.89)	3.38 (.86)	4.27 (.82)	4.31 (.94)
19. My teacher tells me I am good at programming.	3.61 (1.12)	3.30 (.63)	3.95 (.95)	4.18 (1.05)
20. Programming is harder for me than any other subject.	1.69 (.94)	2.38 (.86)	2.04 (1.43)	2.00 (1.19)
Average	3.13 (.97)	2.93 (.58)	3.11 (1.04)	3.29 (1.03)

Note: 1. Strongly Disagree, 2. Disagree, 3. Neutral, 4. Agree, 5. Strongly Agree.

4.2. Programming Achievement

The individual programmers' mean scores for achievement data ranged between $M = 6.23$ ($SD = 1.87$) and $M = 9.46$ ($SD = .77$). For the pair programmers, the mean scores for achievement data ranged between $M = 9.81$ ($SD = .39$) and $M = 9.36$ ($SD = 1.25$) (see Table 7). While the pair programmers' scores fluctuated around a score of 9, the individual programmers scores were around 8 and then dropped towards the end of the semester. The main difference between the mean scores of the two groups was observed for Activity 7, which required the students to design a game.

Table 7. Descriptive statistics for achievement

Activity	Act 1	Act 2	Act 3	Act 4	Act 5	Act 6	Act 7	Act 8	Total
Indiv. programmers <i>M (SD)</i>	7.92 (1.38)	8.53 (1.61)	8.00 (1.52)	9.46 (.77)	8.53 (.96)	7.76 (1.53)	6.23 (1.87)	7.69 (1.31)	63.38 (6.47)
Pair programmers <i>M (SD)</i>	9.72 (.45)	9.81 (.39)	9.63 (.65)	9.36 (1.25)	9.45 (1.01)	9.72 (.45)	9.54 (.80)	9.54 (.50)	76.27 (4.33)
Mean difference	1.80	1.28	1.63	-.10	.92	1.96	3.31	1.85	12.89

Homogeneity of variance assumption was not met based on Levene's Test for the achievement rubric ($F = 6.72$, and $p = .01$) (see Table 8). Independent-samples t -test showed that significant difference ($t(18.45) = -6.38$, $p = .00$) was found between the individual programmers' achievement mean scores ($M = 63.38$, $SD = 6.47$) and pair programmers' achievement mean scores ($M = 76.27$, $SD = 4.33$), with a large effect size (eta square= .55). Mann-Whitney U Test confirmed these results (see Table 9).

Table 8. Independent-samples t -test results for achievement scores

	Levene's Test for Eq. of Variances		t -test for Equality of Means			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	M Diff.
Equal variances assumed	6.72	.014	-7.06	33	.00	-12.88
Equal variances not assumed			-6.38	18.45	.00	-12.88

Table 9. Mann-Whitney U Test for programming confidence and achievement

		n	M Rank	Sum of Ranks	z	p	Conclusion	t -test
Questionnaire	individual	13	18.96	246.50	-.428	.67	Not significant	Agreed
Application 1	pair	22	17.43	383.50				
Questionnaire	individual	13	12.12	157.50	-2.624	.01	Significant	Agreed
Application 2	pair	22	21.48	472.50				
Achievement Rubric Scores	individual	13	8.12	105.50	-4.428	.00	Significant	Agreed
	pair	22	23.84	524.50				

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study of fifth-grade secondary school students who worked as pair programmers or individual programmers for an eight-week implementation with Scratch, the pair programmers showed higher levels of confidence and achievement compared to the individual programmers. Quantitative and qualitative data analysis results both showed that while the students' confidence toward programming was not found to be significantly different between the two groups at the beginning of the semester, as the semester progressed and the programming activities became more complicated, the individual programmers started to lose confidence, while the pair programmers gained in confidence. In terms of achievement, the pair programmers received relatively higher scores than the individual programmers.

The results of the current study were consistent with the other limited number of studies in the literature, in that pair programming positively affected increased confidence in programming (Dongo et al., 2016; McChesney, 2016; McDowell et al., 2006; Williams & Upchurch, 2001). The main factors that increased the pair programmers' confidence in programming in the current study were solving problems easily, helping each other, sharing knowledge, correcting each other's mistakes, completing the activities quickly and to a good quality, increased learning, increased motivation, and working with a peer who had a higher programming ability. Similar to most studies in the literature based on K-12 students, pair programmers' achievement in programming was also positively influenced by pair programming. Their achievement increased when they shared knowledge, received help, tested codes together, were creative, had fewer coding errors, and completed tasks quickly (Bailey & Mentz, 2017; Demir & Seferoğlu, 2017; Werner & Denning, 2009). Therefore, this current study supports that pair programming is an effective method to increase the confidence and achievement of secondary school students in computer programming.

Having pair programmers and individual programmers working alongside each other in the same learning environment might have influenced the validity of the current study's results. The pair programmers' increased confidence and achievement might also have negatively influenced the individual programmers' confidence and achievement. However, the reverse scenario may also have been possible if the individual programmers had outperformed

the pair programmers. As seen in the literature, pair programmers did not always report better performance over individual programmers (Salge & Berente, 2016). However, as an advantage of having both pair and individual programmers working alongside each other in the same environment, almost all of the students in the current study showed a preference for working cooperatively for the remainder of the semester following the implementation, while they were observed to be highly individualistic during the previous semester. This suggests that, for a competitive group of students with limited available educational resources, pair programming can help students to develop more positive attitudes toward cooperation, sharing, and learning from each other. If young students' preference for competition needs to be satisfied, competing teams instead of competing individually is also an option (Denner et al., 2012; Fessakis et al., 2013) to be considered at the design stage of future implementations.

The interview results showed a strong mutual interaction between the confidence and achievement levels of the students for programming. The students in this study reported that they could be successful by attentively listening to the first lesson and then reviewing at home; however, they mostly preferred to work in pairs because they considered the presence of a peer to increase their levels of confidence and achievement (Dongo et al., 2016; McChesney, 2016; McDowell et al., 2006; Williams & Upchurch, 2001). This suggests that pair programming can be beneficial for novice programmers in secondary schools to increase their confidence in learning programming during their programming education.

The application of pair programming can be arranged based on the number of available computers in the classroom or laboratory environment. It was reported in the literature that when each student worked on their own computers and collaborate frequently, they completed the activities faster than pair programmers who worked together throughout each task (Lewis, 2011). If there are adequate numbers of computers for each student in the class, another alternative is to use inverted pair programming, in which pairs design the program together, then split to work individually during the implementation, and then come together again as a pair for the testing stage (Swamidurai & Umphress, 2015). However, when there is an inadequate number of computers, the students may have to sit in pairs just from a numerical and practical perspective (Demir & Seferoğlu, 2017). Therefore, it is pedagogically more advantageous to use pair programming by applying the procedures and practices to make this method more effective, than simply leaving the collaboration between pairs to chance. The formation can be regularly changed between pair programming and individual programming to provide students with both experiences of working autonomously and collaboratively. So as to make sure each student in the pairs adequately learns the prescribed level of programming, they can be asked to undertake a similar activity on their own after the application of pair programming.

The matching of pairs needs to be addressed with due care while applying pair programming. In the literature, the problems reported for adult pair programmers such as scheduling, unequal workload, differences in skill levels, or difficulties in communication (DeClue, 2003; Isong et al., 2016; McChesney, 2016; Nagappan et al., 2003; Nančovska et al., 2008) were not observed in the current study. Nančovska et al. (2008) reported that most of the disadvantages associated with pair programming related to the professional software environment may not appear as they are largely irrelevant to the educational setting. As the students in the current study were all novice programmers enrolled at the same secondary grade, there was not much difference in terms of their programming expertise or age level. The disagreements they did have were mostly minimal and related to the design of the program instead of the actual coding. Although pair programming can facilitate positive emotions (Demir & Seferoğlu, 2017; Zhong et al., 2017), disagreements in the pairs had a decreasing effect on their confidence. In the current study, the students' interviews did not show any indication that gender was an important factor (Zhong et al., 2017). However, gender composition of programming pairs could also be examined at the K-12 level.

In the current study, as the activities became more difficult, both groups started to make more mistakes and experienced difficulties in performing code debugging. However, the pair programmers were able to correct more of their mistakes, whilst the individual programmers sometimes struggled to complete the activities. It is possible, however, that the students' debugging capabilities in both groups were low due to their being novice programmers.

Therefore, it is advisable to teach students debugging strategies prior to the implementation process and to provide them with more extensive resources throughout the implementation.

In order for pair programming to be successful, it is important that students fully understand the roles and the procedures. Therefore, aside from teachers' presentations about these roles and procedures, a small pamphlet or handbook for pair programming could be provided to the participating students (Zhong et al., 2017). Similarly, for individual programmers, a variety of resources and step-by-step self-learning materials could be provided. The assessment and evaluation methods for pair programming should also be examined in future studies for secondary school students (Williams et al., 2002).

In the current study, the students mostly focused on task completion duration. This was likely due to the tasks needing to be completed within a 30-minute deadline. However, spending longer periods on programming may increase students' understanding and thereby improve the quality of the developed product (Salge & Berente, 2016). With pair-explanations, code reviews, and reflections, students can learn better during pair programming (Williams & Upchurch, 2001). However, within a limited class time it may not be feasible; teachers may still attempt to concentrate more on motivating students through increased reflection and pair-explanation rather than simply targeting students to complete the activities as quickly as possible.

Pair programming has been associated with problems related to increased noise levels in computer laboratories (Isong et al., 2016). However, on the positive side, pair programming can help teachers to manage lessons better with peers helping each other (Nagappan et al., 2003). With simple questions being handled within pairs, the teacher can use their time better in addressing the more significant questions (Nagappan et al., 2003). Moreover, with pair programming, fewer assignments need to be evaluated by the teacher, instances of cheating being reduced (Williams & Upchurch, 2001), and teacher stress diminished as a result (Williams et al., 2002). Therefore, the current study supports the use of pair programming to help teachers as well as their students. Exploring teachers' perspectives on pair programming can be valuable.

The current research was designed and conducted as a case study, and therefore the results may not be generalizable to other contexts or student groups. One limitation of the current study is that pair programmers' individual performances were not measured. The study instead attempted to reveal any differences in achievement and confidence scores between two distinct groups. Moreover, due to the age level of the students, the participants of the current study did not provide in-depth explanations during their interviews. The application of different research designs for the purposes of generalization could help future studies to be comparable to the current study. Moreover, the use of pair programming with other programming environments, different participant age groups, and different expertise level students in other contexts could provide a valuable addition to the literature. Compared to pair programming with adult software developers, whose focus is largely on software quality, cost, and development duration, the current study contributes to the literature by providing an educator's perspective that could guide further studies in applying this method to other K-12 educational contexts.

6. REFERENCES

- Akpınar, Y., & Aslan, U. (2015). Supporting children's learning of probability through video game programming. *Journal of Educational Computing Research*, 53(2), 228-259.
doi:10.1177/0735633115598492
- Bailey, R., & Mentz, E. (2017). The value of pair programming in the IT classroom. *Independent Journal of Teaching and Learning*, 12(1), 90-103.
- Beck, K. (1999). Embracing change with extreme programming. *Computer*, 32(10), 70-77.
doi:10.1109/2.796139
- DeClue, T. H. (2003). Pair programming and pair trading: Effects on learning and motivation in a CS2 course. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 18(5), 49-56.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2017, October). *İşbirlikli problem çözmenin kodlama öğretimine yansımaları olarak eşli kodlamanın incelenmesi*. Paper presented at the International Instructional Technologies &

- Teacher Education Symposium (ITTES 2017), İzmir, Turkey. Abstract retrieved from https://www.researchgate.net/publication/321824838_Isbirlikli_Problem_Cozmenin_Kodlama_Ogretimi_Yansimasi_Olarak_Esli_Kodlamanin_Incelenmesi
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, 58(1), 240-249. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.006
- Dongo, T., Reed, A. H., & O'Hara, M. (2016). Exploring pair programming benefits for MIS majors. *Journal of Information Technology Education-Innovations in Practice*, 15, 223-239. doi:10.28945/3625
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97. doi:10.1016/j.compedu.2012.11.016
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. doi:10.3102/0013189x12463051
- Isong, B., Moemi, T., Dladlu, N., Motlhabane, N., Ifeoma, O., & Gasela, N. (2016). Empirical confirmation of pair programming effectiveness in the teaching of computer programming. In H. R. Arabnia, L. Deligiannidis, & M. Yang (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)* (pp. 276-281). IEEE/ Conference Publishing Services (CPS). doi:10.1109/csci.2016.59
- Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33-50.
- Lewis, C. M. (2011). Is pair programming more effective than other forms of collaboration for young students? *Computer Science Education*, 21(2), 105-134.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury, CA: Sage.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The Scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(4), 16. doi:10.1145/1868358.1868363
- Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. E. (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011: The TIMSS 2011 students confident in mathematics scale, eighth grade*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/T11_G8_M_Scales_SCM.pdf
- McChesney, I. (2016). Three years of student pair programming: Action research insights and outcomes. In *Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education (SIGCSE)* (pp. 84-89). New York, NY: ACM. doi:10.1145/2839509.2844565
- McDowell, C., Werner, L., Bullock, H. E., & Fernald, J. (2006). Pair programming improves student retention, confidence, and program quality. *Communications of the ACM*, 49(8), 90-95. doi:10.1145/1145287.1145293
- Mentz, E., van der Walt, J. L., & Goosen, L. (2008). The effect of incorporating cooperative learning principles in pair programming for student teachers. *Computer Science Education*, 18(4), 247-260. doi:10.1080/08993400802461396
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=374>
- Nagappan, N., Williams, L., Ferzli, M., Wiebe, E., Yang, K., Miller, C., & Balik, S. (2003). Improving the CS1 experience with pair programming. *SIGCSE Bulletin*, 35, 359-362. doi:10.1145/792548.612006
- Nančovska, I., Kaučič, B., & Rugelj, J. (2008). Pair programming as a modern method of teaching computer science. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3(S2), 45-49.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books. doi:10.1007/978-3-0348-5357-6
- Salge, C. A. L., & Berente, N. (2016). Pair programming vs. solo programming: What do we know after 15 years of research? In T. X. Bui & R. H. Sprague, Jr (Eds.), *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 5398-5406). IEEE. doi:10.1109/HICSS.2016.667
- Swamidurai, R., & Umphress, D. (2015). Inverted pair programming. In *IEEE SoutheastCon-Proceedings*. IEEE. doi:10.1109/SECON.2015.7133010
- Umaphy, K., & Ritzhaupt, A. D. (2017). A meta-analysis of pair-programming in computer programming courses: Implications for educational practice. *ACM Transactions on Computing Education*, 17(4), Article 16. doi:10.1145/2996201
- Werner, L., & Denning, J. (2009). Pair programming in middle school: What does it look like? *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), 29-49. doi:10.1080/15391523.2009.10782540
- Wiebe, E., Williams, L., Yang, K., & Miller, C. (2003). *Computer science attitude survey* (Report No. TR-2003-01). Raleigh, NC: NC State University.
- Williams, L., & Upchurch, R. L. (2001). In support of student pair-programming. *SIGCSE Bulletin*, 33(1), 327-331. doi:10.1145/364447.364614

- Williams, L., Wiebe, E., Yang, K., Ferzli, M., & Miller, C. (2002). In support of pair programming in the introductory computer science course. *Computer Science Education*, 12(3), 197-212. doi:10.1076/csed.12.3.197.8618
- Wilson, A., & Moffat, D. C. (2010). Evaluating Scratch to introduce younger schoolchildren to programming. In J. Lawrance & R. Bellamy (Eds.), *Proceedings of the 22nd annual workshop of the psychology of programming interest group – PPIG2010*, 64-74. Retrieved from <http://scratched.media.mit.edu/sites/default/files/wilson-moffat-ppig2010-final.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3rd ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch yazılımının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 502-517.
- Zhong, B., Wang, Q., Chen, J., & Li, Y. (2017). Investigating the period of switching roles in pair programming in a primary school. *Educational Technology & Society*, 20(3), 220-233.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi (2009-2017-2019)¹

Comparative Analysis and Evaluation of Turkish Course Curricula (2009-2017-2019)

Nurdan KALAYCI², NilayYILDIRIM³

Öz: Bu çalışmada 2009, 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda söz konusu programlar; genel yapıları, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın modeli betimseldir ve nitel araştırma yöntemi özellikleri taşımaktadır. Araştırmanın veri kaynağını 2009-2017-2019 yıllarında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doküman inceleme yönteminin ilkeleri temele alınarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; programların genel yapısı incelendiğinde 2009 programından 2019 programına doğru sayfa sayısında büyük oranda azalmanın olduğu, Türk Milli Eğitiminin amaçları, temel yaklaşım gibi bölümlerin 2017-2019 programlarında bulunmadığı saptanmıştır. Kazanım boyutu incelendiğinde 2009 programı ile 2017-2019 programları arasında 1-4.sınıf düzeylerinde 529-530 kazanım farkı olduğu belirlenmiştir. İçerik boyutunda ise 2009 programında bulunmayan yetkinlik alanlarının 2017 ve 2019 programlarında yer aldığı, 2009 programında açıkça belirtilen temel becerilerin 2017 ve 2019 programlarında belirtilmediği saptanmıştır. Öğrenme-öğretme süreci incelendiğinde 2009 programında öğretim yöntem ve tekniklerine, her bir kazanımla ilgili etkinlik örneklerine yer verilirken; 2017 ve 2019 programlarında bunlara yer verilmediği belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutu incelendiğinde 2009 programında bulunan ölçme araçlarının ayrıntılı bir biçimde açıklandığı ve örneklere yer verildiği, 2017 ve 2019 programlarında ise alternatif ölçme araçlarına yer verildiği; ancak bu ölçme araçları ile ilgili herhangi bir açıklama ve örneğe yer verilmediği saptanmıştır. MEB tarafından geliştirilen programlarda, bir programda olması gereken boyutlar göz önünde bulundurulmalı ve her bir boyuta örnekler sunulmalıdır. Araştırmada izlenen yöntem kullanılarak 5-8. sınıf düzeyi için de bir çalışma yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Türkçe dersi, öğretim programı, program geliştirme, program değerlendirme.

Abstract: In this study, it was aimed to compare by analyzing the 2009, 2017 and 2019 Turkish Course Curricula. In accordance with this purpose, the mentioned curricula were analyzed and compared with regard to the dimensions of general structures, acquisitions, content, learning-teaching process and assessment-evaluation. The research is structured with a descriptive model and features a qualitative research method. The data source of the research is the Turkish Course Curricula which was published² by Ministry of National Education Board in the years of 2009-2017-2019. The data of the study were analyzed by based on the principles of document analyze technique. According to the findings of the study; when the general structure of the curricula were examined, it was found that there was a significant decrease in the number of pages from the 2009 curriculum towards the 2019 curriculum, the chapters such as the Aims of the Turkish National Education and the basic approach were not included in the 2017-2019 curricula. When the dimension of acquisition is examined, it was determined that there is 529-530 acquisitions difference in the 1-4. grade curricular levels between 2009 and 2017-2019 curricula. In the content dimension, it was determined that the competency areas not included in the 2009 curriculum were included in the 2017 and 2019 curricula, the basic skills clearly stated in the 2009 curriculum were not stated in the 2017 and 2019. When the learning-teaching process was examined, it was determined that while it was included the examples of activities related to each acquisition for teaching methods and techniques in the 2009 curriculum, it was not included these in the 2017 and 2019 curricula. When the assessment-evaluation dimension was examined, it was determined that the assessment tools in the 2009 curriculum were explained in detail and included the examples, but in the 2017 and 2019 curricula were included the alternative assessment tools without no explanation. In the curricula developed by Ministry of Education, the dimensions that should be taken into consideration and examples should be presented for each dimension. Such studies may also be done for the 5-8 grades by using the method followed in this study.

Keywords: Turkish Course, curriculum, curriculum development, curriculum evaluation.

¹Bu araştırmanın bir bölümü 13-15 Eylül 2018 tarihinde Kuşadası'nda düzenlenen 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Ankara: nurdankal@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1982-2410

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: nilayyildirim06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2347-9299

Cite this article as:

Kalaycı, N.& Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main purpose of education and teaching is to educate individuals with the knowledge, behaviors and values that people need in their lives, which are organized in accordance with the requirements of the age and the skills of the present century. That individuals acquire the skills such as problem solving, decision making, innovative and critical thinking and metacognition is the other objectives of the educational activities. It can be achieved these objectives through education and teaching activities. The most important structure on the basis of these activities is curricula. Being trained the individuals and society according to the requirements of the age, in accordance with the desired goals can be provided through curricula. In this respect, the curricula are of great importance.

Today, the latest changes and developments in educational policies, educational philosophies adopted, science and technology, the needs of the individual and society, learning-teaching theories and approaches have resulted in change the roles expected of individuals. Changes in the understanding of education and teaching reveals the need for renewal and development of curricula. As well as other courses, the Turkish course has been affected by the developments and changes in the Turkish Education System. Within the framework of each new approach adopted, it has been put into practice by being changed completely and sometimes with various changes according to the expectations and needs of the current period. Accordingly, the Turkish Course Curriculum was developed in 2019.

There are curricula at all levels of the education. In this study, the evaluation of Turkish Course Curriculum in primary and secondary education was taken as basis. Accordingly, the aim of the research is to compare the Turkish Course Curricula developed and applied in 2009-2017-2019 by analyzing them in terms of various variables such as objectives, content, learning-teaching process, assessment and evaluation dimensions, educational philosophy they have, the approach taken to the basis and the specific objectives of the curriculum.

Method

The research is structured with a descriptive model and features a qualitative research method. The data source of the research is the Turkish Course Curriculum which was published by Ministry of National Education Board in the years of 2009-2017-2019. The data of the study were analyzed by based on the principles of document analyze technique. In order to analyze and compare the documents, two different forms made by the researchers were used, namely the Curriculum Analysis Form and the Comparative Document Analysis Form.

Results and Discussion

As a result, the three curricula examined have strengths or weaknesses in terms of the determined criteria. It was found that the chapters included in the 2009 curriculum such as the objectives of the Turkish National Education in the 2009 Program, vision, basic approach, grammar, learning-teaching processes, basic skills, Atatürkism, examples of activities, interdisciplinary fields were not included in the 2017 and 2019 Curricula. It was determined that there was a significant decrease in the number of pages as a result of the absence of these sections and the reduction in the number of acquisitions (529-530 acquisition difference). While the 2009 Curriculum consists of 413 pages, the 2017 Curriculum consists of 70 pages and the 2019 curriculum consists of 66 pages. Curricula that guide education and training activities should set an example for all these issues and guide their practitioners. When the Curricula are compared in terms of their structural characteristics, it was concluded that the 2009 Curricula is more detailed, comprehensive and descriptive than the 2017-2019 Curricula.

In the comparison of the curriculum in terms of special purposes, it was concluded that there were similar expressions in all three curricula and it was not mentioned the skills such as scientific, constructive and creative thinking, collaboration, problem solving in this section in 2017 and 2019 Curricula.

In 2017 and 2019 Curricula, it was determined that the number of acquisitions was considerably reduced, the acquisitions in the fields of visual reading and visual presentation learning, Atatürkism and interdisciplinary fields were removed and the grammar-related acquisitions were superficially included. All three Curricula were included listening / watching, speaking, reading, writing learning domains. The basic skills clearly stated in the 2009 Curriculum were not specified in the 2017 and 2019 Curricula, but the competences not included in the 2009 Curriculum were included in the last two Curricula. It was also determined that the values not included in the 2009 Curriculum were included in the new Curriculum.

That the positive aspects of the 2017-2019 Curricula in terms of content dimension compared to the 2009 program were themes and their content elements were more relevant and harmonious. In addition, being compared to the 2009 Curriculum, a more comprehensive and improved content series was confronted us. Items correspond with the current conditions were included. The newly added themes were qualified with not only contribute to the development of the individual but also meet the needs of the society and the changing world.

When the evaluation dimension is examined, it was determined while the assessment tools that can be used in the 2009 Curriculum were explained in detail, how to be used and included the examples, in 2017 and 2019 Curricula, such an explanation or examples were not included. In addition to this, in the assessment and evaluation dimension of the 2017-2019 Curricula, it was determined that the mentioned tools related to evaluation, compared to the 2009 Curriculum, were more up to date and taking into account individual differences.

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin temel amacı; kişilerin yaşamlarında gereksinim duyabilecekleri, çağın gereklerine uygun olarak düzenlenen bilgi, davranış ve değerler ile içinde bulunulan yüzyılın becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmektir. Bireylerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile üstbiliş gibi becerileri kazanması eğitim-öğretim faaliyetlerinin diğer amaçlarındandır. Bu amaçlara eğitim ve öğretim kuram ve uygulamaları ile ulaşılabilmektedir. Bu faaliyetlerin temelinde yer alan en önemli araç ise eğitim/öğretim programlarıdır. Birey ve toplumun çağın gereklerine göre, istenen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi, yönlendirilmesi resmi ve örtük eğitim ve öğretim programları aracılığı ile yapılmaktadır.

Oliva ve Gordon (2018), programı bir plan, program, içerik ve öğrenme yaşantıları olarak tanımlarken, Legendre (1988 akt. Budak, 2016) bir toplumun yönelim ve değerlerini yansıtan, eğitimin amaçlarına ulaşılmasını sağlamaya yönelik genel veya özel eğitsel bir planlamaya ilişkin bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bobbitt (2017) ise programı çocuk ve gençlerin, yetişkin yaşamında yapılması gerekenleri yapabilme becerisini geliştirmek ve her açıdan yetişkin birer birey olabilmeleri için yapmaları gerekenlerin toplamı şeklinde ifade etmiştir. Başka bir ifade ile eğitim programı; gerçekleştirilecek öğrenmeler, öğrenme-öğretme strateji ve süreçleri, ders içerikleri ile öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini kontrol etme amaçlı değerlendirme durumları ve programın uygulanmasına yönelik düzenlemeler bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Budak, 2016). Kısaca programlar, eğitim faaliyetlerinin hangi kapsam ve sınırlar içerisinde yürütüleceği konusunda çerçeve oluşturur. Her eğitim/öğretim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bir taraftan eğitim sistemini etkilerken bir taraftan da birbirleri ile etkileşimde bulunurlar. Dolayısıyla herhangi birinde meydana gelen değişim, yenilik, aksaklık, yetersizlik bir diğerini de etkileyecektir. Bu etkileşim eğitim programının boyutları arasında dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanan program geliştirme kavramına işaret etmektedir (Demirel, 2015). Dar bir bakış açısıyla program geliştirme; eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Daha geniş bir bakış açısıyla ifade edilecek olursa eğitim programlarının ulusal ya da uluslararası düzeyde nitelikli, ülkenin kalkınması ve gelişmesine katkı sağlayacak, toplum ve kültürün korunması ve gelişmesini amaçlamaya dönük bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2009).

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme süreçleri ise iç içedir (Varış, 1997). Eğitim programı geliştirme çalışmalarına başlamadan önce mevcut programları inceleme ve değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi program geliştirme sürecine bilgi ve katkı sağlamaktadır. Bu yöntemle

daha önceki programların eksiklikleri, yetersizlikleri, hataları ya da olumlu yönleri vb. tespit edilerek daha nitelikli bir program geliştirilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Ültanır, 2016). Program geliştirme kadar geliştirilen programların niteliğinin belirlenmesine yönelik yapılan program değerlendirme çalışmaları da büyük bir önem taşımaktadır. Değerlendirme programlara yönelik dönüt sağlayarak onların nitelikleri hakkında bilgi sahibi olunmasına, aksayan yönlerinin iyileştirilmesi çalışmalarına imkân sağlayabilir.

Program değerlendirme, bir programdaki bütün boyutların ya da bir veya birkaç boyutun etkisinin, doğruluğunun, gerçekliğinin, yeterliliğinin, verimliliğinin, başarısının, etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktılarının değerlendirilebilmesi için sistematik bir şekilde bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması olarak kabul edilebilir (Kaya, 1997; Uşun, 2012). Program değerlendirme, geliştirme çalışmalarıyla bir bütündür ve eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında yargıya varma süreci olarak ifade edilebilir (Doğan, 1982; Erden, 1998; Ornstein&Hunkins, 1988). Program değerlendirmenin amaçları ise şu şekilde sıralanabilir;

1. Tasarlanan programın verimli olup olmadığı hakkında veri toplayarak programın yeterliliğini ve değerini belirlemek (Ertürk, 1975; Oliva, 2009; Piskurich, 2000: 212; Scriven, 1983),
2. Eğitim programlarında mevcut aksaklıkların, programın hangi boyutu ya da boyutlarından kaynaklandığını belirleyerek düzeltmelerin yapılmasını sağlamak (Doğan, 1997; Özdemir, 2009),
3. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edileceğine karar vermek,
4. Programın uygulanma sürecinin etkililiği konusunda yargıda bulunmak, değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu ve maliyet açısından uygun olup olmadığını belirlemek (Erden, 1998: 9; Marsh & Willis, 2007; Uşun, 2012; Varış, 1988),
5. Yukarıda belirlenen bir veya birkaç durumu temele alarak program geliştirme sürecine veri sağlayarak yeni bir program geliştirmeye temel oluşturmak (Erden, 1998).

Yukarıda belirtilen amaçlara ulaşmak için program değerlendirme sürecinin süreklilik göstermesi gerekmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006). Bu süreçte alınan dönütler programın daha nitelikli geliştirilmesi, eksikliklerinin giderilmesi ve devamlılığının sağlanması için kullanılır (Varış, 1988). Bir programın değerlendirilmesi sonucunda etkili olduğu belirlenmişse, niteliğinin artırılabilirliği yönünde çalışmalar yapılabilir. Programın etkili olmadığı sonucuna ulaşılmış ise etkililiğinin artırılması yönünde geliştirme çalışmalarına başlanabilir (Gökmenoğlu, 2014).

Eğitim sisteminin her kademesi ve seviyesinde eğitim programları ve bunların kapsamında öğretim programları yer almaktadır. Bu çalışmada ilkökul ve ortaokul kademelerinde yer alan Türkçe dersi öğretim programları analiz edilerek değerlendirilmiştir. Türkçe dersi dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Aynı zamanda Türkçe dersi anlama, anlatma, yorumlama, iletişim kurma gibi becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bahsedilen temel dil becerileri ve dilbilgisi birbirleriyle dinamik bir etkileşim halinde olduğundan bir bütündür. Türkçe öğretimin temel amacı öğrencileri ana dillerinin bu beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır (Doğan, 2016; Özbay, 2014; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016; Topbaş, 1998). Bununla birlikte Türkiye Maarif Vakfının geliştirdiği Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda (2019: 24) ana dili Türkçe olmayanlar için de Türkçe öğretimin amaçları; öğrenenin Türkçe söz varlığının, dinleme, okuma, sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlama ve anlatma becerisinin geliştirilmesi, Türkçe'yi dört temel dil becerisini bütüncül ve kurallarına uygun bir yapıda bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, özel ve akademik alanda Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi, Türk kültürünün yanı sıra evrensel değerleri tanımlarının sağlanması şeklinde sıralanmıştır.

Yaşamın her alanındaki duyguları, düşünceleri, inançları, değer yargılarını, kültürel birikimleri anlama ve kuşaktan kuşağa aktarmada dilden yararlanır. Bireyler düşünce ile iç içe geçmiş bir yapıda olan dil ile düşünür, fikirlerini aktarır, gelen uyarıcıları anlar ve yine dil sayesinde düşünce gücünü geliştirir (Aksan, 2015; Ergin, 2013; Özbay, 2013). Kısaca dil, insanlar arasında iletişimi ve anlaşmayı sağlayan en önemli araçtır. Alman filozofu Heidegger "Dil insanın evidir" demiştir bu sözden hareketle dilin bütününe milleti oluşturan bin bir odalı bir ev gibi düşünebiliriz. Ayrıca dil bir milletin var

olmasını, millî benliğini korumasını sağlayan en önemli yapıdır. Dil; toplumu ulus yapmanın yanı sıra kişileri milletine, vatanına, kültürüne, değerlerine, geçmişine sıkı sıkıya bağlayan canlı bir varlıktır. Dilin üstlendiği bu çok önemli görevler dil öğretiminin dolayısıyla Türkçe dersinin önemini ortaya çıkarmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkçe dersinin amaçlarından bazıları *öğrencilerin;*

Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip sorgulamaları,

Dil zevki ve bilincine ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri şeklindedir (MEB, 2019: 8).

Okullarda dil öğretiminin gerçekleştirilmesinde en büyük sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir. Türkçe dersi, millî kültürü gelecek nesillere aktarması, nesiller arasında bağ kurması ile köprü görevindedir ve ayrıca kültürün de en önemli öğelerinden biridir. Türkçe dersi millî bilincin, ana dili ve toplumun ortak kültürünün korunmasında da etkin bir rol üstlenmektedir. Bireylerin anadillerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve dil becerilerini geliştirerek anlama-anlatma kabiliyetlerinde yetkinlik kazanabilmeleri Türkçe'deki başarılarına bağlıdır. Türkçe, bir amaç ve araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur (Demirel, 2004). Dolayısıyla Türkçe dersi hedeflerinde yer alan becerilere yeteri kadar sahip olmayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmaları zorlaşmaktadır. Çünkü diğer derslerde başarılı olabilmenin ön şartlarından biri ve önemlisi çoğunlukla Türkçe dersleriyle kazandırılmaya çalışılan okuduğunu anlayabilme becerisidir.

Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesi 1924 yılına dayanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında “İlkokul Türkçe Programı”, 1981 yılında “Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı” olarak programda yer almıştır.

Günümüzdeki eğitim politikalarında, benimsenen eğitim felsefelerinde, bilim ve teknolojiye, birey ve toplumun ihtiyaçlarında, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarında yaşanan değişim ve gelişimler bireylerden beklenen rollerin de değişmesini sağlamıştır. Benimsenen ilerlemecilik eğitim felsefesi akımı ile birlikte öğretim programları; öğrencileri merkeze alan, öğretmenlerin süreçte rehberlik ettiği, öğrencilerin bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, eleştirel düşünen, kararlı, girişimci, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlayan yapılandırmacılık anlayışı ile oluşturulmuştur. Eğitim-öğretim anlayışında yaşanan bu değişimler öğretim programlarının yenilenmesi, geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Türk eğitim sisteminde yaşanan gelişim ve değişimlerden diğer dersler gibi Türkçe dersi de etkilenmiş ve benimsenen her yeni anlayış çerçevesinde, içinde bulunulan dönemin beklenti ve ihtiyaçlarına göre kimi zaman tamamen değiştirilerek kimi zaman da çeşitli değişikliklerle geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı son olarak 2019 yılında geliştirilmiştir.

Alan yazın tarandığında 2006-2015, 2009-2015, 2006-2015-2017 ve 2015-2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın karşılaştırılması ve değerlendirilmesi (Aktaş ve Yurt, 2016; Altunkeser ve Coşkun, 2016; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Alver ve Sancak, 2016; Bağcı, Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015; Epeçan ve Erzen, 2008; Özenç, 2018; Şahin, 2007; Şahin ve Bayramoğlu, 2016; Yıldız ve İzalan, 2016) ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin Öğretmen Görüşleri (Alver ve Bıçak, 2018) ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak 2009, 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nı analiz edip değerlendiren ve karşılaştıran herhangi bir çalışma yapılmadığı saptanmıştır. 2017 ve 2019 yıllarında yayınlanan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programları ile ilgili çalışmaların yetersiz olması, programın etkinliğinin değerlendirilmesi ve içinde bulunulan çağın şartlarına, ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi yönünde alandaki bu tür çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışma, özellikle Türkçe öğretimi üzerine çalışan alan uzmanları ile bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara veri kaynağı ve örnek bir çalışma olması açısından önemlidir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretim Programları Daire Başkanlığına incelenen programlar hakkında veri sağlayacağından önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı 2009-2017-2019 yıllarında tasarlanan, uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın analiz edilerek karşılaştırılması ve değerlendirilmesidir.

Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda biçimsel özellikler, vizyon/felsefe, temel yaklaşım, programın özellikleri ve özel amaçlar bölümleri nasıl yapılandırılmıştır?
2. Programlarda kazanım boyutu nasıl yapılandırılmıştır?
 - 2.1. Kazanımlar nicelik olarak nasıl farklılık göstermektedir?
 - 2.2. Atatürkçülük ile ilgili kazanımlar nasıl farklılık göstermektedir?
 - 2.3. Yazım, noktalama ve dilbilgisi kazanımları nasıl farklılık göstermektedir?
3. Programlarda beceri, değer ve yetkinlik alanları nasıl farklılık göstermektedir?
4. Programlarda içerik boyutu nasıl yapılandırılmıştır?
 - 4.1. Öğrenme alanları, ara disiplin alanları ve temalar nasıl farklılık göstermektedir?
5. Programlarda öğrenme-öğretme süreci nasıl yapılandırılmıştır?
 - 5.1. Strateji, yöntem, teknik, etkinlik ve materyal örneklerine, programın uygulanması ile ilgili açıklamalara yer verilmesi nasıl farklılık göstermektedir?
 - 5.2. Öğretmenin rolü nasıl farklılık göstermektedir?
6. Programlarda ölçme ve değerlendirme boyutu nasıl yapılandırılmıştır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe Öğretim Programları (TÖP) çeşitli değişkenler açısından tam ve dikkatli bir şekilde analiz edildiğinden araştırmanın modeli betimseldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). 2009, 2017 ve 2019 Türkçe Öğretim Programları'nın analiz edilip karşılaştırılmasında doküman inceleme tekniği kullanıldığı için araştırma nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini MEB tarafından yayınlanmış bütün Türkçe Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2009, 2017 yıllarında uygulanmış ve 2019 yılında uygulanmaya başlayan ve hâlâ uygulamada olan Türkçe Öğretim Programları oluşturmaktadır. 2015 Programı, araştırma kapsamı içerisinde hemen hemen 2017 Programıyla benzer olduğu ve 2015 Programıyla ilgili birçok çalışma bulunduğu için bu araştırmaya dâhil edilmemiştir. 2018 yılında uygulanan program ile 2019 yılında yayınlanan program arasında araştırma kapsamındaki konularda farklılık olmadığından 2018 Programı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örnekleme yönteminin ilkelerine göre daha önce uygulanmış programlara kıyasla önemli değişiklikler barındırması sebebiyle 2009, 2017 ve 2019 Programları seçilmiştir. Ayrıca bu programların seçiminde diğer bir ölçüt ise programların yakın tarihte uygulanmış ve hâlâ uygulamada olan programlar olmasıdır.

2.3. Veri Kaynağı

Araştırmada kullanılan dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sayfasında, öğretim programları bölümünde yayınlanan Türkçe Öğretim Programları'ndan elde edilmiştir (<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>). İlgili dokümanlardan sadece 2019 Türkçe Öğretim Programına PDF formatında ulaşılabilmektedir. 2009 ve 2017 Programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sayfasından kaldırılmış fakat 2017 Programı araştırmacılar tarafından kaldırılmadan önceki bir tarihte arşivlenmiş 2009 Programı ise basılı yayından incelenmiştir. Üç programdan elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenerek verilerin doğruluğu kontrol edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sırasında araştırmacılar tarafından analiz birimleri doğrultusunda geliştirilen iki farklı form kullanılmıştır. İlki her bir Türkçe Öğretim Programı'nın dört boyutunun analiz edildiği "Öğretim Programı Analiz Formu", iki satır ve analiz sonuçlarının yer aldığı beş sütundan oluşmaktadır. Bu formlar 2009, 2017 ve 2019 Programları için ayrı ayrı doldurulmuştur. İkincisi ise üç farklı Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırıldığı üç ana sütun ve iki satırdan oluşan "Karşılaştırmalı Doküman Analiz Formu"dur. Bu form kullanılarak Öğretim Programı Analiz Formundan elde edilen veriler karşılaştırılabilecek şekilde kaydedilmiştir.

Araştırmada veriler, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği doküman incelemesi tekniğinin basamakları dikkate alınarak toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ve doküman analiz tekniğinin ilkelerine göre analiz edilmiştir. Araştırmacının analiz birimini vizyon/felsefe, temel yaklaşım, özel amaçlar bölümleri ile kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları oluşturmaktadır. Bu araştırmada iki defa geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlkinde formların geliştirilmesi sırasında bir program geliştirme uzmanından formların programlarda ölçülmesi hedeflenen özellikleri başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan doğru ölçülmesi konusunda görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. İkincisinde ise verilerin toplanması ve analizi sürecinde iç geçerliğin sağlanmasında bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olması konusunda program geliştirme uzmanı olan yazarlar dışında bir başka program geliştirme uzmanı ve Türkçe eğitimi alan uzmanı olmak üzere iki uzmandan görüş alınmıştır. İncelemeler ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bulgular son haline getirilmiştir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Türkçe Öğretim Programlarında biçimsel özellikler, vizyon, temel yaklaşım, programın özellikleri ve özel amaçlar bölümlerinin nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Programların Genel Yapısı

3.1.1. Biçimsel Özellikler

Programların biçimsel özellikler açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Programların biçimsel özelliklerinin karşılaştırılması

Biçimsel Özellikler	2009	2017	2019
Komisyon Listesi	-	-	-
Türk Milli Eğitiminin Amaçları	✓	-	-
Vizyon	✓	✓	-
Temel Yaklaşım	✓	✓	✓
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	-	-	✓
Programın Yapısı	✓	✓	✓
Özel Amaçlar	✓	✓	✓
Temel Beceriler	✓	-	-
Öğrenme Alanları	✓	✓	✓
Dilbilgisi	✓	-	-
Atatürkçülük	✓	-	-
Değerler Eğitimi	-	✓	✓
Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı	✓	✓	✓
Öğrenme-Öğretme Süreçleri	✓	-	-
Rehberlik	-	✓	-
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	-	-	✓
Ölçme ve Değerlendirme	✓	✓	✓
Sayfa Sayısı	413	70	66

2009, 2017 ve 2019 yıllarında yayınlanan Türkçe Öğretim Programları'nın biçimsel özellikler bakımından çeşitli yönlerden benzerlik ve farklılıklara sahip oldukları belirlenmiştir. Programlar incelendiğinde üç programın da üç ana bölümden oluştuğu, 2009 Programında giriş, kazanımlar, program kılavuzu, 2017 Programında giriş, Türkçe dersi öğretim programının uygulanması, Türkçe dersi öğretim programının yapısı, 2019 Programında ise Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programları, Türkçe dersi öğretim programının uygulanması, Türkçe dersi öğretim programının yapısı bölümlerinin yer aldığı saptanmıştır. Üç programda da komisyon listesi tespit edilememiştir. Programın kimler

tarafından hazırlandığı listesinin yer alması, süreçte program geliştirme uzmanının, ölçme ve değerlendirme uzmanının, alan uzmanlarının ve rehberlik uzmanı gibi kişilerin yer alıp almadığının bilinmesi açısından önemlidir. Bu bakımdan üç programda da bu listenin yer almaması önemli bir eksikliklerdir.

2009 Programında yer alan Türk Milli Eğitiminin amaçları, dilbilgisi, Atatürkçülük, etkinlik örnekleri, temel beceriler, öğrenme-öğretme süreçleri gibi bölümlerin 2017 ve 2019 Programlarında yer almadığı saptanmıştır. Atatürkçülük ile ilgili kazanım ve konuların yer aldığı tabloların programdan hangi gerekçeyle çıkarıldığı bilinmemekle beraber bu bölümün çıkarılması düşündürücüdür. Türkçe'nin ana dili olması; ancak buna rağmen programlardan dilbilgisi kazanım ve konularının yer aldığı tabloların çıkarılması hem Türkçe dersi hem de program açısından olumsuz bir durumdur. Öğretim programının dört boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan biri de öğrenme-öğretme süreçleridir. Bu bölüme 2017 ve 2019 Programlarında yer verilmemesi programın bir boyutunun eksik kaldığı anlamına gelmektedir.

Sayfa sayıları incelendiğinde ise 2009 Programının içerisinde barındırdığı açıklamalar ve ayrıntılar ile 413 sayfa, 2017 Programının 70 sayfa ve son olarak 2019 Programının 66 sayfa olduğu belirlenmiştir. Sayfa sayısının bu kadar dikkat çekici bir şekilde azalmasının sebebi olarak kazanım sayısının oldukça azalması, etkinlik örneklerine ve açıklamalara, öğrenme strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgilere, Atatürkçülük ve ara disiplin alanları ile ilgili kazanım/konulara yer verilmemesi gibi etkenler gösterilebilir. Fakat eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendiren ve şekillendiren programların tüm bu konularda örnek teşkil etmesi ve uygulayıcılarına yol gösterici olması gerekmektedir. Programlar yapısal özellikleri açısından karşılaştırıldığında 2009 Programının 2017-2019 Programlarına göre daha detaylı, kapsamlı ve açıklayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zira 2009 Programında yer alan birçok bölüm 2017-2019 Programlarında bulunamamıştır.

3.1.2. Vizyon/Temel Felsefe

Programların vizyon/temel felsefe açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Programların vizyon/temel felsefesinin karşılaştırılması

Vizyon/Felsefe	2009	2017	2019
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan	✓	-	-
Bilimsel düşünen	✓	-	-
Anlayan, araştıran	✓	-	-
Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren	✓	-	-
Haklarını bilen	✓	-	-
Şartlandırmaya karşı duyarlı	✓	-	-
Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan	✓	-	-
Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinen	✓	-	-
İnceleyen, sorgulayan, yorumlayan	✓	-	-
Kişi hak ve hürriyetine saygılı	-	✓	-
Uzlaşmacı bireyler yetiştirme	-	✓	-
Eşitlik, adil olma kavramları üzerinde yoğun olarak duran	-	✓	-
Bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmek	-	✓	-
Bireyin sahip olduğu tüm yeterlilikleri potansiyeli ölçüsünde mümkün olduğu kadar geliştirmesine fırsat verecek	-	✓	-
Yenilikçi düşünme becerisinin geliştirilmesine önem veren	-	✓	-
Analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren	-	✓	-
Tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem veren	-	✓	-
Doğa bilinciyle desteklenen bir çevre anlayışına sahip	-	✓	-
Öğrenmenin sadece okul mekânları ve sınıflarla sınırlı olmadığı, bütün hayatı kapsadığı fikrini temel alan	-	✓	-
Estetik değerlere uzak olmayan, estetik bakış edinebilmiş	-	✓	-
Kendi hayal gücünü ortaya koyabilen	-	✓	-
Öneride bulunma veya bir fikri reddedebilme davranışlarının geliştirilmesini amaçlayan	-	✓	-
Birey olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir "dünya ailesi" ne ait olmak olduğunun bilincinde olan	-	✓	-

<i>Yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağlanacak</i>	-	✓	-
<i>Duygusal, zihinsel ve sosyal yeteneklerini mümkün olduğu kadar eş ölçüde geliştirmelerine imkân vermeye çalışan</i>	-	✓	-
<i>Duyguları dile getirme, düşüncelerini öz güvenle ifade edebilme</i>	-	✓	-
<i>Öğrenilenlerin günlük hayatta ve hayat boyu kullanılabilmesinin yolunu açan</i>	-	✓	-
<i>Kültürel varlıklarla ilgili bilgili ve yaşadığı döneme de belirli bir tarih bilinciyle bakabilen</i>	-	✓	-
<i>Eleştirel bir tarih felsefesi gözetin</i>	-	✓	-
İletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen	✓	✓	-
Sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen	✓	✓	-
Kendini ifade eden	✓	✓	-
Kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde	✓	✓	-
Eleştirel düşünme biçimini içselleştiren	✓	✓	-
Fikirlerini, beğenilerini sunabilen	✓	✓	-

*Tabloda italik yazılan maddeler 2017 programında yer alan maddeler, koyu yazılan maddeler ise 2009 ve 2017 programlarında ortak olan maddeleri belirtmektedir.

2009 Programında vizyon bölümü yer alırken 2017 Programında bu bölüme eşdeğer sayılabilecek “Programın Temel Felsefesi” adlı bölüm yer almıştır. Bu bölümden 2017 Programının nasıl bir vizyon/felsefe ile oluşturulduğuna ait bilgilere ulaşılmıştır. Ancak 2019 Programında vizyon/felsefeyi içeren ayrı bir bölüme rastlanmamıştır.

2009 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları’nın vizyonu/felsefesi karşılaştırıldığında 2009 Programında yer alan “Haklarını ve sorumluluklarını bilir” ifadesindeki “Haklarını” ifadesi 2017 Programına eklenmemiş sadece “Sorumluluklarını bilen” şeklindeki kısım eklenmiştir. Oysa bireyin haklarını bilmesi, savunması ve başkalarının da haklarına saygı duyması demokratik toplumların en temel özelliklerindedir. 2017 Programında “Kişi hak ve hürriyetine saygılı” ifadesi yer alsa da bunlar aynı şeyler değildir. Biri kişinin kendi haklarını bilip savunması iken diğeri başkasının hakkına saygı duymayı ifade eder. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, sorgulayan, yorumlayan, Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanan ifadeleri 2009 Programında yer alırken 2017 Programında yer almamıştır. Programlardan demokrasi, hakkını bilme ve savunma gibi toplumsal yapının temel taşları çıkarılacak olursa, bunlara programların genel yapısında ve içeriğinde yer verilmezse bu programlarla eğitilen bireylerde de bu temel değerler eksik kalacaktır. Bunların eksikliği ise toplumsal düzenin bozulmasına, demokrasiye ait bilincin zayıflamasına sebep olacaktır. Bu açıdan programlarda bu değerlerin yer alması önem taşımaktadır.

Başka bir açıdan bakılırsa 2017 Programında benimsenen felsefe eğitime yeni katkılar sağlayabilir. 2017 Programının “öğrenmenin sadece okul ve sınıflarla sınırlı olmadığı, bütün hayatı kapsadığı” fikrini benimsemesi “eşitlik, adil olma, yaratıcı, yenilikçi düşünme, özgüven ve estetik” gibi ifadelerle vurgu yapılması öğretim programları açısından faydalı olacaktır. Böylece eğitim dar kapsamlı bir yapıdan sıyrılıp sadece okul ile sınırlı olmayan, bütün hayatı kapsayan bir yapıya bürünebilir. 2009 Programında bulunmayan; ancak 2017 Programında yer verilen “estetik yargı” ile ilgili kavramlar da 2017 Programının yeniliklerindedir. Bu yenilik ile ihmal edilen sanat eğitimine az da olsa katkı sağlanabilir.

Programların vizyon/felsefe açısından karşılaştırılmasında 2009 Programında yer verilen ifadelerin daha çok Türkçe dersi alanıyla sınırlandırılmış olduğu belirlenirken 2017 Programında yer verilen ifadelerde, genel bir çerçeve çizilerek tüm programlar oluşturulurken nelerin göz önünde bulundurulduğundan bahsedildiği saptanmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere 2019 Programında vizyon/felsefe bölümü yer almamaktadır. Öğretim programlarında; kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarının hepsi programlarda benimsenen vizyon doğrultusunda, vizyonun içeriğine göre yapılandırılır. Vizyona yer verilmemesi programın boyutlarının ne doğrultusunda, hangi içerik ile oluşturulduğu, bu boyutlar oluşturulurken nelerin dikkate alındığı ya da süreç içerisinde nelere dikkat edileceği ile ilgili belirsizliği ortaya çıkarmıştır. Güncel program olması sebebiyle bu bulgu 2019 Programı için olumsuzdur.

3.1.3. Temel Yaklaşım

Programların temel yaklaşım açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Programların temel yaklaşımlarının karşılaştırılması

Temel Yaklaşım	2009	2017	2019
Yapılandırıcı yaklaşım	✓	-	-
Çoklu zekâ kuramı	✓	-	-
Beyin temelli öğrenme	✓	-	-
Öğrenci merkezli eğitim	✓	-	-
Sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı	✓	-	✓
İşbirlikli öğrenme	✓	-	-
Öğrenci katılımı	✓	-	-
Öğretmen rehberliği	✓	-	-
Harmonik yaklaşım	-	-	✓
Öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan	✓	-	✓
Değer ve beceri kazandırma hedefli	-	-	✓
Sade ve anlaşılır bir yapıda	-	-	✓
Diğer disiplinlerle bütünleşmiş	-	-	✓

Türkçe Öğretim programlarında yer alan temel yaklaşım bölümünün 2009 Programında aynı başlık altında yer aldığı, 2017 ve 2019 Programlarında böyle bir bölüme yer verilmediği belirlenmiştir. 2009 Programında programın yaklaşımı açık ve net bir biçimde ifade edilmiş, yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme modeli, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarının temel alındığı belirtilmiştir. 2017 Programında ise yapılandırıcılığın ya da herhangi bir başka yaklaşımın benimsendiği bilgisine yer verilmemiştir. 2019 Programında ise temel yaklaşım kapsamında değerlendirilen bazı ifadeler programın genel içeriğinden ulaşılmıştır. 2009 Programında temel yaklaşım olarak yer verilen ifadelerde ise bilgi hataları bulunmaktadır. Çünkü yaklaşım olarak belirtilen çoklu zekâ, kuram; beyin temelli öğrenme ise modeldir. Yıldız ve İzalan (2016) ile İşeri ve Baştuğ'un (2016) yaptıkları çalışmada da 2005 TÖP'de yapılandırıcı yaklaşıma çok yoğun vurgu yapıldığı 2015 TÖP'de ise bu vurgunun yeterince yapılmadığı, doğrudan bir yaklaşımdan bahsedilmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca Atik ve Aykaç'ın (2017) çalışmasında da 2015 Programının hangi yaklaşıma göre hazırlandığının belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Programlarda benimsenen temel yaklaşım; program boyutlarının hangi yaklaşım doğrultusunda oluşturulduğu hakkında bilgi sağlarken, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında, uygulanmasında, programın uygulayıcılarına süreç içerisinde nasıl bir yol izleyecekleri, içeriği hangi yaklaşım doğrultusunda düzenleyecekleri hakkında da yol gösterici bir özelliğe sahiptir. Bu sebeple programlarda hangi yaklaşımın benimsendiğinin belirtilmesi gerekmektedir. 2009 Programında benimsenen yaklaşımlara açıkça yer verilmesi bu programın diğer iki programa göre üstün yanlarından biridir.

3.1.4. Program Özellikleri

Programların özellikleri açısından karşılaştırılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Programların özelliklerinin karşılaştırılması

Programın Özellikleri	2009	2017	2019
Bilgi ezberleme temelli değil bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.	✓	-	-
Yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme dikkate alınmıştır.	✓	-	-
Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim dikkate alınmıştır.	✓	-	✓
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.	✓	-	✓
Öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir.	✓	-	-
Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.	✓	-	-

Öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır.	✓	-	-
Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.	✓	✓	✓
Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.	✓	-	-
Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.	✓	-	-
Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.	✓	✓	✓
Her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir.	✓	-	-
İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır.	✓	-	-
İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir	✓	✓	✓
Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.	✓	-	-
Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.	✓	-	-
Değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır	-	-	✓
Bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıklarına yer verilmiştir.	-	-	✓
Üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.	-	-	✓

2017 ve 2019 TÖP’de “Programın Özellikleri” adlı bir bölüme yer verilmemiştir. Ancak programların içeriğinden sahip oldukları bazı birkaç özelliğe ulaşılabilmektedir. “Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim dikkate alınmıştır, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.” ifadelerinin 2009 ve 2019 Programlarında ortak olduğu belirlenirken “Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir, tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir, ilk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.” ifadelerinin ise üç programda da ortak olduğu saptanmıştır. 2009 Programında yer alan 16 özellik 2017 Programında, 11 özellik ise 2019 Programında yer almamıştır. Buna karşın yeni programda üç yeni özellik belirlenmiştir.

3.1.5. Özel Amaçlar

Programların özel amaçlar açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Programların özel amaçlarının karşılaştırılması

Özel Amaçlar	2009	2017	2019
Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmek	✓	✓	✓
Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek	✓	-	-
Türkçeyi sevmelerini, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması	✓	✓	✓
Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek	✓	-	-
Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek	✓	-	-
Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek	✓	-	-

Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek	✓	✓	✓
Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi	✓	✓	✓
Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek	✓	-	-
Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak	✓	-	-
Millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek	✓	✓	✓
Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak	✓	✓	✓
Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması	-	✓	✓
Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması	✓	✓	✓
Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması	-	✓	✓
Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır	✓	✓	✓

TÖP'nin özel amaçları üç program için bazı ifadeler hariç neredeyse aynı şekilde yapılandırılmıştır. 2009 Programında yer alan altı madde ise 2017 ve 2019 Programlarında yer almamıştır. Bilimsel, yapıcı ve yaratıcı düşünme, iş birliği yapma, problem çözme gibi becerilerden 2017 ve 2019 Programlarında bahsedilmemiştir. Oysa problem çözme, bireylerin temel yaşam becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Problem çözme, çözümü her zaman açık bir biçimde olmayan, çözüme kolaylıkla ulaşılamayan, belirli alanlarda okuryazalığın ya da bilgi alanlarında tek bir bilginin çözüm için yeterli olmadığı gerçek yaşamla bağlantılı problem durumlarında bireylerin problemi anlamak ve çözmek için içerisinde bulunduğu bilişsel süreç kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2014). Yapılan tanım incelendiğinde problem çözmenin diğer disiplinlerle de yakından ilişkili olduğu ve hayatın her alanını kapsadığı anlaşılmaktadır (Greiff, Holt ve Funke, 2013; Hopfenbeck, 2005). Bireylerin yaşamın her alanında yüz yüze gelmiş olduğu/geleceği problemler çok küçük olsa dahi önemlidir. Problem çözme becerisinin programlarda ya da uygulamalarda ihmal edilmesi sonucunda yetiştirilen bireyler günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmekte sorun yaşar hale gelmektedirler. Problem çözme becerisinin de analiz edildiği uluslararası sınavlarda ise Türkiye son sıralarda yer almaktadır. PISA 2012 Yaratıcı Problem Çözme Becerileri raporuna göre Türkiye 44 ülke arasında 34. sırada yer almıştır (OECD, 2014; TÜSİAD, 2014). PISA 2015 kapsamında 2017 yılında yayınlanan uluslararası İşbirliğine Dayalı Problem Çözme Değerlendirmesi raporunda ise Türkiye OECD ülkeleri arasında son sırada yer alırken 51 ülke içerisinde sondan beşinci olmuştur. Problem çözme gibi yaratıcı düşünme becerisinden de 2017 ve 2019 Programlarında özel amaçlar kapsamında bahsedilmemiştir. Günümüzün gelişmiş toplumları yaratıcılıkları ve bilimsel düşünme kabiliyetleri sayesinde gelişme göstermektedirler. Programlarda bu becerilerin göz ardı edilmesi toplumun istenilen seviyelere ulaşmasını zorlaştıracaktır. İşeri ve Baştuğ'un (2016) çalışmasında da TÖP 2005 (1-5), TÖP 2006 (6-8) ve TÖP 2015'de amaçların aynı doğrultuda olduğu yönünde benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

3.2. Kazanımlar

Türkçe Öğretim Programlarında kazanım boyutunun nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Kazanım Sayıları

Programların kazanım boyutunun nicel olarak karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Programların kazanım sayılarının karşılaştırılması

Öğrenme Alanları	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Toplam
------------------	---------	---------	-------	-------	--------

	2009	2017	2019	2009	2017	2019	2009	2017	2019	2009	2017	2019	2009	2017	2019
1.sınıf	23	11	11	31	4	4	36	19	19	25	13	13	132	47	47
2.sınıf	31	9	9	34	4	4	51	19	19	37	14	14	172	46	46
3.sınıf	38	13	13	41	6	6	63	28	28	44	17	17	210	64	64
4.sınıf	45	13	13	51	6	6	70	37	37	59	21	22	249	77	78
Toplam	137	46	46	157	20	20	220	103	103	165	65	66	763	234	235

TÖP’de yer alan kazanımların sayıları incelendiğinde, 2009 TÖP’de 1.sınıfta 132; 2.sınıfta 172; 3.sınıfta 210 ve 4.sınıfta 249 kazanım ile toplamda 763 kazanım olduğu belirlenmiştir. 2017 TÖP’de 1.sınıfta 47; 2.sınıfta 46; 3.sınıfta 64 ve 4.sınıfta 77 kazanım ile toplamda 234 kazanıma ulaşılmıştır. Son olarak 2019 TÖP’de 1.sınıfta 47; 2.sınıfta 46; 3.sınıfta 64 ve 4.sınıfta 78 kazanım ile toplamda 235 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Üç programda da 2.sınıftan itibaren her sınıf seviyesinde tekrar eden kazanımlar bulunmaktadır. Üç program arasında bazı kazanımlarda değişimler olduğu belirlenirken bazı kazanımların da aynı kaldığı belirlenmiştir. 2017 ve 2019 Programları arasında kazanım sayılarında dikkate değer bir farklılık olmamakla birlikte 2009 ve 2017-2019 Programları arasında kazanım sayılarında önemli sayıda azalmanın olduğu saptanmıştır. Üç program arasındaki fark 529-530 kazanımdır. İşeri ve Baştuğ’un (2016) yaptığı çalışmada da 2015 Programı içeriğinin 2006 Programına göre oldukça hafifletildiği ve kazanım sayılarının önceki programa göre belirgin bir şekilde azaltıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2009 Programında dil becerileri içerisinde sınıflandırılarak verilen kazanımlar 2017 ve 2019 Programlarında böyle bir sınıflama yapılmadan verilmiştir. 2017 ve 2019 Programında sadece okuma öğrenme alanında böyle bir sınıflama yapıldığı belirlenmiştir. Arı’nın (2017) yaptığı çalışmada da okuma becerisi kazanımlarının üç başlıkta sunulduğu diğer becerilerin sınıflandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2009 Programında yer alan kazanımlara dair açıklamalar da 2017 ve 2019 Programlarında yer bulamamıştır. Bazı kazanımların altında bir iki cümlelik açıklamalar yer alsa da bunlar 2009 Programındaki gibi kazanımların, hangi etkinliklerle, hangi alıştırmalarla, bireysel olarak mı yoksa grup çalışması şeklinde mi kazandırılacağına ya da bu etkinliklerin evde mi okulda mı yapılacağına dair bilgileri içermemektedir.

Kazanım tablosu incelendiğinde 2009 Programından 2019 Programına dört temel dil becerisinin kazanım sayılarında ciddi bir azalmanın olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıktan en çok “Konuşma” öğrenme alanı etkilenmiştir. Çünkü incelenen bütün sınıf düzeylerinde en az kazanıma sahip dil becerisi alanı konuşmadır. Hayatın her alanında etkili olan dil becerileri özellikle iletişim becerileri üzerinde de bir hayli etkilidir. Sağlıklı iletişim kurmanın ne denli önemli olduğu herkes tarafından bilinir; ancak burada gereken önemin verilmemesi dikkat çekicidir. Oysa özellikle ilk yıllarda konuşma becerisi öğrenci için oldukça önemlidir; çünkü öğrenci bu yıllarda okuma ve yazma öğreniminin henüz başındadır. Öğrencinin öğrenmesi dinleme ve konuşma yoluyla gerçekleşir. İletişimin olmazsa olmazları konuşma ve dinleme becerileridir. Konuşma ve dinleme becerilerini nitelikli bir şekilde geliştiremeyen bireyler sağlıklı iletişim kurma, kendini ifade etme, ana diline hâkim olma gibi konularda sorun yaşamaktadır. PISA sonuçları ise bireylere okuma becerisinin nitelikli bir şekilde kazandırılmadığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 7: PISA okuma becerisi puanları

	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
OECD Ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	464	471	460
Türkiye Ortalaması	464	475	428
Sıralama	39	42	50
Katılan Ülke Sayısı	65	65	72

PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türk öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009’a ve 2012’ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun sebeplerinden biri Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisiyle ilgili kazanımların azaltılması veya bu becerilerin sınıf içerisindeki uygulamalarda yeterince yer almaması olabilir.

Sonuç olarak kazanımlarla ilgili elde edilen bulgular neticesinde 2017 ve 2019 Programlarıyla ilgili olumsuz olarak değerlendirilen konuların yanı sıra bu programlarda çağın gereklerine uygun,

zamanın koşullarına cevap veren kazanımlara da yer verildiği belirlenmiştir. 2009 Programından 2019 Programına doğru kazanım sayısında ciddi bir azalmanın olduğu sonucuyla, Yıldız ve İzalan (2016) ile Bayburtlu'nun (2015) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda 2005 TÖP'deki kazanım sayısının 2015 programında büyük oranda azaltıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Atik ve Aykaç'ın (2017) yaptığı çalışmada da 2009 Programından 2015 Programına kazanım sayılarında ciddi azalmanın olduğu belirtilmiştir.

3.2.2. Atatürkçülük Konusu ile İlgili Kazanımlar

Programların Atatürkçülük ile ilgili kazanımlarının karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Programların Atatürkçülük konusu ile ilgili kazanımlarının karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	2009		2017		2019	
	Konu	Kazanım	Konu	Kazanım	Konu	Kazanım
1.sınıf	14	11	-	-	-	-
2.sınıf	11	9	-	-	-	-
3.sınıf	17	14	-	-	-	-
4.sınıf	17	14	-	-	-	-
Toplam	59	48				

2009 Programında Atatürkçülük konusu ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve ilgili kazanımlar ile konular her bir sınıf düzeyine göre ayrıntılı bir şekilde tablolar halinde açıklanmıştır. Atatürkçülük ile ilgili toplam 48 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar; Atatürk'ün hayatı ve eserleri, Atatürk'ün kişilik özellikleri, Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konular, Atatürk ve Cumhuriyet eğitimi olmak üzere 4 başlık altında yer almıştır. Ayrıca 2009 programında, programın uygulanması adlı bölümde bu kazanımlar ile ilgili etkinlik örneklerine de yer verilmiştir. Programda Atatürkçülük ile ilgili 18 etkinlik örneği bulunmaktadır. 2017 ve 2019 Programlarında böyle bir bölüme, kazanımlara veya etkinliklere yer verilmediği saptanmıştır. 2017-2019 Programlarında temalar bölümünde yer alan Millî Mücadele ve Atatürk temasında genel olarak birkaç konuya yer verilmiştir; fakat herhangi bir kazanım belirtilmemiştir. Atik ve Aykaç'ın (2017) çalışmasında da 2009 Programında Atatürkçülük ile ilgili kazanımlara yer verilirken, 2015 Programında bu kazanımların yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir ulusun varlığını, birlik ve beraberliğini sürdürebilmesinde en önemli faktörlerden biri dildir. Bunu çok iyi bilen, Türk diline büyük önem veren Atatürk bu dilin korunması ve gelişimi için birçok çalışma yapmıştır. Türk dilinin zengin bir dil olduğunu ve bu dilin mutlaka yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarılması gerektiğini savunmuştur. Yaptığı çalışmalardan bazıları; Türk dilinin Arap alfabesi boyunduruğundan kurtarılacak her yönüyle Türkçe'nin ses yapısına uygun millî bir alfabenin hazırlanması, millî alfabe doğrultusunda okuma-yazma seferberliğinin başlatılması, Türkçe'nin gelişmesini, millî bütünlüğünün sağlanmasını engelleyen Arapça, Farsça ve Türkçe kelimelerden oluşan karma bir dil kullanımı yerine dilin sadeleşmesiyle ilgili çalışmalar yapılarak Türkçe'nin yabancı dillerin etkisinden kurtarılması, Türk Dil Kurumunun kurulması, Türk Dil Kurultayının toplanması, Anadolu ve Rumeli ağızlarında olan kelimelerin derlenmesi, Türkçe sözlük hazırlanması şeklinde sıralanabilir. Her şeyden önce bir ülkenin var olmasında, bağımsızlık mücadelesinde çok büyük çabalar gösteren, yaptığı önemli çalışmalarla Türkçe'nin var olmasını sağlayan, Türk diline bu denli çok özen gösteren kurucu lider Gazi Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili kazanımların Türkçe Öğretim Programı'nda yer alması beklenmektedir.

3.2.3. Yazım, Noktalama ve Dilbilgisi Kazanımları

Programların yazım, noktalama ve dilbilgisi kazanımlarının karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Programların yazım, noktalama ve dilbilgisi kazanımlarının karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	2009	2017	2019
-----------------	------	------	------

	Konu	Kazanım	Konu	Kazanım	Konu	Kazanım
1.sınıf	14	11	-	-	-	-
2.sınıf	11	9	-	-	-	-
3.sınıf	17	14	-	-	-	-
4.sınıf	17	14	-	-	-	-
Toplam	59	48				

2009 Programında yazım-noktalama-dilbilgisi kazanım ve konularının yer aldığı ayrı bir başlık olduğu belirlenirken 2017-2019 Programlarında böyle bir bölüm yer almamaktadır. Ancak her bir sınıf düzeyinde yer alan kazanımların içerisinde yazım-noktalama ve dilbilgisiyle ilgili kazanımlar saptanmıştır. Fakat 2009 Programında her bir kazanım doğrultusunda hangi konuların ele alınacağı bilgisi yer alırken 2017-2019 Programlarında buna yer verilmemiştir. Üç programın ortak yanı ise dilbilgisi; ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-4.sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir. Ayrıca dilbilgisi öğretiminde iletişimsel dil kullanımı gözetilerek bireylerin iletişim becerilerine yönelik dilbilgisi konularına yer verilmesi öngörülmüştür. Bu nedenle dil bilgisi konularının verilisinde adlandırmaya gidilmemiştir. Yıldız ve İzalan'ın (2016) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada,-öğretmenler, dil bilgisi konularının çok net olmadığını ve konu sınırlarının belirlenmediğini açıklamışlardır. 2015 Programında öğrenciler açısından ulaşılması gereken kazanım sayısının az olmasını bir avantaj olarak, dil bilgisi konularının yetersizliğini ise dezavantaj olarak belirtmişlerdir.

3.3. Beceriler, Yetkinlik Alanları ve Değerler

Türkçe Öğretim Programlarında beceri, değer ve yetkinlik alanlarının nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Beceriler

Programların beceriler açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Programlarda becerilerin karşılaştırılması

Türkçe Öğretim Programı Temel Beceriler	2009	2017	2019
1.Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	✓	-	-
2. Eleştirel düşünme	✓	-	-
3. Yaratıcı düşünme	-	-	-
4. İletişim	✓	-	-
5. Problem çözme	✓	-	-
6. Araştırma	✓	-	-
7. Bilgi teknolojilerini kullanma	✓	-	-
8. Girişimcilik	-	-	-
9. Karar verme	-	-	-
10.Metinler arası okuma	✓	-	-
11.Kişisel ve sosyal değerlere önem verme	✓	-	-

2009 Programında öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriler ayrı bir başlık altında sunulmuştur. Bu programda bazı kazanımların bu becerileri dolaylı bir biçimde kapadığı görülebilir. Programda yer verilen becerilerin birkaçının kazanımlarda yer almadığı da saptalamalar arasındadır. Becerilerin kazanımlarla eşleştirilmesi sonucunda “yaratıcı düşünme, girişimcilik, karar verme” becerilerinin programda yer almadığı saptanmıştır. 2017 ve 2019 Programlarında yer alması gereken temel beceriler, ayrı bir başlık altında açık bir şekilde belirtilmemiş, bu becerilerin kazanımlar yoluyla örtük bir şekilde kazandırılacağı ifadesine yer verilmiştir. Programlarda becerilerin kazandırılacağı ifade edilse de aşağıda sunulan bazı istatistiklerde Türkiye'nin gerilerde kaldığı görülmektedir. Türkiye, çeşitli kuruluşlar ve araştırma şirketlerinin raporlarına göre yaratıcılık kategorisinde dünya ortalamasının altında yer almaktadır (Martin Prosperity Institute Report, 2015; Global Innovation

Index, 2017). Gelişmişlik ile yaratıcılık arasındaki doğru orantı düşünüldüğünde Türkiye'nin yaratıcılık, inovatif düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine daha fazla önem vermesi gerekmektedir. 2017 ve 2019 Programlarındaki Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler ele alınacak olursa USMED (Uluslararası Sosyal Medya Derneği)'e göre; sosyal paylaşım ağı Facebook kullanımında dünya 4.'sü olan Türkiye, bilişim teknolojilerini üretime yansıtma ise 71.sırada yer almaktadır. Dünya Ekonomik Forumu (DEF), Bilişim ve İletişim Teknolojileri (ICT) raporunda, bu teknolojileri en iyi kullanan ülkeler listesinde Türkiye 71.sırada yer almaktadır. Yabancı dillerde iletişim yetkinlik alanı ele alınacak olursa; EF Education First Uluslararası Dil Merkezleri, dünyanın ilk İngilizce Yeterlilik Endeksinin 4.'süne göre; 63 ülkenin İngilizce yeterlilik seviyeleri sıralanmıştır. Ülkelerin yeterlilik düzeylerinin 5 kategoriye ayrıldığı endekste, 2017 yılında Türkiye'nin İngilizce yeterlilik düzeyi 5.sırada, yani en düşük seviyede yer almaktadır. Ülke olarak yer aldığımız sıralamaları dikkate alıp içinde bulunulan çağın gerektirdiği becerileri temel alan programların geliştirilmesi gerekmektedir.

Öte yandan 2017 ve 2019 Programlarına 2009 Programında yer almayan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan tüm bireylerin sahip olması hedeflenen sekiz yetkinlik alanı eklenmiştir. Bu programlarda yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler TYÇ esas alınarak yapılandırılmıştır. TYÇ ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir (MEB, 2019).

Tablo 11: Programlarda yer alan temel yeterliklerin karşılaştırılması

Temel Yeterlilikler	2009	2017	2019
Ana dilde iletişim	-	✓	✓
Yabancı dillerde iletişim	-	✓	✓
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	-	✓	✓
Dijital yetkinlik	-	✓	✓
Öğrenmeyi öğrenme	-	✓	✓
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik	-	✓	✓
İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı	-	✓	✓
Kültürel farkındalık ve ifade	-	✓	✓

2009 Programında bulunmayan temel yeterlilik alanlarının 2017 ve 2019 Programlarına eklendiği saptanmıştır. Ancak temel yeterlilik alanlarının içeriklerinin 2017 Programından 2019 Programına farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde Türkçe dersi ile doğrudan ilişkili olarak ana dilde iletişim ve kültürel farkındalık ve ifade yeterliliklerinin bulunduğu söylenebilir. Temel yeterlilikler bireylerin sahip olması hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışların genel ifadesi olarak nitelenebilir. Bireylerin bu yeterlilikleri kazanması toplumsal ve bireysel gelişimin sağlanması için önem taşımaktadır.

3.3.2. Değerler

Programların değerler açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Programlarda değerlerin karşılaştırılması

Değerler	2009	2017	2019
Türkçemiz	✓	-	-
Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.)	✓	-	-
Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlânâ, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca vb.)	✓	-	-
Cömertlik	-	✓	-
Merhamet	-	✓	-
Paylaşma	-	✓	-
Adalet	-	-	✓
Doğruluk	-	-	✓
Dürüstlük	-	✓	✓
Özgüven	-	✓	✓
Sabır	-	✓	✓
Saygı	-	-	✓
Sevgi	-	✓	✓

Sorumluluk	-	✓	✓
Vatanseverlik	-	-	✓
Yardımlaşma	-	✓	✓

2009 Programında “Değerler Eğitimi” adıyla herhangi bir bölüme yer verilmemiştir. Ancak temalar bölümünde ‘Değerlerimiz’ adıyla bir tema bulunmaktadır. Burada bazı değer ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. 2017 Programında “Değerler Eğitimi” başlığı yer almıştır. Ancak bu başlık altında kazandırılması hedeflenen değerlerin neler olduğu açık bir şekilde belirtilmemiştir. “Öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak kazanımlar içinde yer alan değer ifadeleri, öğrencilere hissettirilerek ve yaşantısal hâle getirilerek örtük bir biçimde kazandırılmaya çalışılmalıdır” ifadelerine yer verilmiştir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün (2017) yayınladığı program karşılaştırma çalışmasında Tablo 12’de 2017 sütununda yer alan 9 ifadeye yer verilmiştir. 2019 Programında ise “Değerlerimiz” başlığı altında “kök değerler” ifadesiyle ‘adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik’ olmak üzere 10 değer açık bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün program karşılaştırma çalışmasında bulunan ‘cömertlik, merhamet, paylaşma’ değerlerinin 2019 Programında neden yer almadığı bilinmemektedir. 2017-2019 Programlarında bu konuyla ilgili bilgilerin yer alması yeni program açısından olumludur. Ancak öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu değerlerin neye göre, nasıl belirlendiğiyle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi bulunmamaktadır.

3.4. İçerik

Türkçe Öğretim Programlarında içerik boyutunun (öğrenme alanları, ara disiplin alanları ve temalar) nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Öğrenme Alanları

Programların öğrenme alanları açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Programların öğrenme alanları/dil becerilerinin karşılaştırılması

2009 Öğrenme Alanları/Dil Becerileri	2009	2017	2019
1.Dinleme/İzleme	✓	✓	✓
2. Konuşma	✓	✓	✓
3.Okuma	✓	✓	✓
4.Yazma	✓	✓	✓
5.Görsel Okuma ve Görsel Sunu	✓	-	-

2009 TÖP dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarının kapsamı, özellikleri, içeriği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. 2017 ve 2019 Programlarında öğrenme alanları ifadesi dil becerileri olarak düzenlenmiştir. Bu iki programda “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma” olmak üzere 4 temel dil becerisinin ve bunlara ait açıklamaların yer aldığı belirlenmiştir. Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanları 2017 ve 2019 Programlarından çıkarılmıştır. Hiçbir sınıf düzeyinde bu öğrenme alanları yer almamaktadır. Araştırmanın bu sonucu ile Aktaş ve Yurt’un (2016) yapmış oldukları çalışmanın sonucu paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarının kaldırılmış olduğu belirlenmiştir.

3.4.2. Ara Disiplin Alanları

Programların ara disiplin alanları açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Programların ara disiplin alanlarının karşılaştırılması

Ara Disiplin Alanları	2009	2017	2019
1.Afet Eğitimi	✓	-	-
2.Girişimcilik	✓	-	-
3.İnsan Hakları ve Vatandaşlık	✓	-	-
4.Kariyer Bilinci Geliştirme	✓	-	-
5.Özel Eğitim	✓	-	-
6.Rehberlik ve Psikolojik Danışma	✓	-	-
7.Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim	✓	-	-

2009 TÖP’de “Ara Disiplin Alanları” adlı bölüme yer verildiği ve bu bölümde yedi ara disiplin alanı bulunduğu belirlenmiştir. 2017 ve 2019 Programlarında ise böyle bir bölümün bulunmadığı saptanmıştır. 2009 Programında ara disiplin alanları ile ilgili kazanımlara da yer verildiği belirlenmiştir.

Ayrıca 2009 Programında öğrenme alanlarına göre verilen kazanım tablolarında bu kazanımların hangi ara disiplin alanıyla ilişkili olduklarına dair açıklamaların olduğu ulaşılmıştır. 2009 Programında 7 ara disiplin alanında toplam 38 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 25’i 1-4.sınıf düzeyinde yer almaktadır. 2017-2019 Programlarında bu alana ait kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra 2009 Programında yer alan kazanımlarda disiplinler arası bir anlayışın yer aldığı görülmektedir. 1.sınıfta 19 Türkçe kazanımı; 11 Matematik, 19 Hayat Bilgisi kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. 2.sınıfta 17 Türkçe kazanımı; 10 Matematik, 21 Hayat Bilgisi kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. 3.sınıfta 28 Türkçe kazanımı; 14 Matematik, 25 Hayat Bilgisi kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. 4.sınıfta 19 Türkçe kazanımı; 9 Sosyal Bilgiler, 7 Fen ve Teknoloji, 7 Matematik kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak ne 2017 Programında ne de 2019 Programında böyle bir ilişkilendirme tespit edilememiştir. Araştırmanın bu sonucuyla Atik ve Aykaç’ın (2017) yapmış oldukları çalışmanın sonucu aynı doğrultudadır. Bu çalışmada da 2009 Programında ara disiplin alanlarını karşılayan kazanımlar belirlenirken 2015 Programında ara disiplin alanlarını karşılayacak kazanımlara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okulda öğrendikleri her bir ders diğer öğrenme alanlarıyla ilişki içerisindedir. Bireylerin problemlere çözüm bulmaları ya da iletişim kurma biçimleri belirli disiplinlere özgü bilgi ve becerilerle sınırlı değildir. Yaşamda edinilen deneyimler genellikle birden fazla disiplin alanına girmektedir. Geleneksel disiplinlerin dar kapsamları içinde yeni gelişen alanları incelemek ve öğretmek mümkün değildir. Disiplinler arası öğretim, bir yerde gelişen ve değişen bilgi alanlarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde öğrencilere değişik disiplinlerden kazandıkları bilgi ve beceriler çerçevesinde dış dünyayı algılayabilme ve üzerinde düşünebilme becerisini geliştirmek önemli bir amaç haline gelmektedir (Yıldırım, 1996).

3.4.3. Temalar

Programların temalar açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15: Programların temalarının karşılaştırılması

2009	2	2017 ve 2019	2	Aynı Kalanlar/Değişerek Yer Alanlar	2	20
	0		0		0	17
	1		0		0	ve
	7		9		9	20
						19
Temaların 4’ü zorunlu 4’ü seçmeli	X	Temaların 3’ü zorunlu 5’i serbest	X	2009 Türkçe dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde 8 tema belirlenmiştir.	✓	✓
2009 programında 4’ü zorunlu 14 tema yer alır.	X	2017 programında 3’ü zorunlu 16 tema yer alır.	X	Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar seçmeli olup kitap yazarlarına belirlenecektir. (2009 programında kitap yazarları ifadesi yer almaz.)	✓	✓
Zorunlu temalar; Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum	X	Zorunlu temalar; Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk	X	Temaların tamamında “İçerik Önerileri” başlığı altında verilen konular zorunlu değildir.	✓	✓
Değerlerimiz	X	Erdemler	X	Her temada 3 farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere 4 metin işlenmelidir. Bu metinlerden üçü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer almalıdır.	✓	✓
Güzel Ülkem Türkiye	X	Milli Kültürümüz	X	Bu metinlerin 3’ü okuma 1’i dinleme/izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır.	✓	✓
Üretim, Tüketim ve Verimlilik	X	Okuma Kültürü	X	Yenilikler ve Gelişmeler teması isim değişikliğiyle beraber hemen hemen aynı içerikle geliştirilerek Bilim ve Teknoloji adıyla yer almıştır.	✓	✓
Hayal Gücü	X	İletişim	X	Dünyamız ve Uzay teması yeni içerik öğeleri eklense de hemen hemen aynı	✓	✓

					kalarak Doğa ve Evren adıyla 2017-2019 programında yer almıştır.		
Eğitsel ve Etkinlikler	Sosyal	X	Hak ve Özgürlükler	X	2009 programındaki Güzel Sanatlar temasının içeriği genişletilip geliştirilerek 2017-2019 programında Sanat teması olarak yer almıştır.	✓	✓
Kurumlar ve Örgütler	Sosyal	X	Kişisel Gelişim	X			
Doğal Afetler		X	Zaman ve Mekân	X			
Birey ve Toplum		X	Duygular	X			
Oyun ve Spor		X	Vatandaşlık	X			
			Birey ve Toplum	X			
			Sağlık ve spor	X			
			Çocuk Dünyası	X			

2009 Programıyla kıyaslandığında zorunlu ve seçmeli toplam tema sayısı 2017 ve 2019 Programlarında daha fazladır. 2009 Programındaki “Atatürk” teması 2017 ve 2019 Programlarında “Millî Mücadele ve Atatürk” olarak yer almıştır. Ancak birkaç konu dışında diğer içerik öğeleri tamamen değişmiştir. 2009 Programındaki “Birey ve Toplum” teması 2017 ve 2019 Programlarında seçmeli temalar içerisinde aynı adla alınmıştır ve içerik 2009 Programından daha kapsamlı ve oldukça farklıdır. 2009 Programındaki “Sağlık ve Çevre” teması ise 2017 ve 2019 Programlarında farklı temalar içerisinde alınmıştır ve bu temaların içerik öğeleri de 2009 Programından farklıdır. 2009 Programında yer alan “Doğal Afetler” teması 2017 ve 2019 Programlarında tema olarak yer almamıştır. Fakat doğal afetler bu programlarda “Doğa ve Evren” teması içerisinde içerik olarak yer almaktadır. Yani 2009 programında tema iken 2017 ve 2019 Programlarında konu olmuştur. 2009 Programındaki “Oyun ve Spor” temasının oyun kısmı 2017 ve 2019 Programlarında “Çocuk Dünyası” temasında, spor kısmı ise “Sağlık ve Spor” temasında yer bulmuştur. Bazı içerik öğeleri aynı kalsa da 2017 ve 2019 Programlarında içerik farklıdır. 2009 Programında “Sağlık ve Çevre” temasında çevreyle ilgili konulara yer verilmiştir; ancak bunlar dar kapsamlıdır. 2017 ve 2019 Programlarında “Zaman ve Mekân” teması içerisinde daha kapsamlı bir şekilde verilmiştir. 2017 ve 2019 Programlarında “Duygular” teması bulunmaktadır.

Temalar genel olarak karşılaştırıldığında 2009 Programındaki Atatürk ve 2017-2019 Programlarındaki Millî Mücadele ve Atatürk temaları dikkat çekmektedir. 2009 Programında Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili oldukça geniş bir bilgi yelpazesi sunulmuştur. Ayrıca Atatürk teması ile ilgili kazanımlara, etkinlik örneklerine geniş bir şekilde yer verilmiştir. Bu kazanımların Türkçe dersi öğrenme alanlarıyla ilişkisi belirtilmiştir. Oysa 2017 ve 2019 Programlarında Millî Mücadele ve Atatürk temasında Atatürk ile ilgili bu kadar kapsamlı bilgilere rastlanmamaktadır. Bu tema içerisinde farklı içerik önerileri eklenmiştir. 2009 Programı ayrıntılı açıklamalara yer vermesi nedeniyle 2017 ve 2019 Programlarından daha niteliklidir.

2009 Programında yer alan birçok tema 2017 ve 2019 Programlarında yer bulamamıştır. 2017 ve 2019 Programlarına çok sayıda yeni tema eklemiştir, 10 tema 2009 Programından tamamen farklıdır. 2009 Programındaki bazı temalar 2017 ve 2019 Programlarında içerik öğeleri olarak bulunmaktadır bazıları ise farklı bir tema başlığında yer almıştır. Örneğin; Oyun ve Spor teması 2017 ve 2019 Programlarında ikiye ayrılıp iki farklı temada (Sağlık ve spor, Çocuk Dünyası) ifade bulmuştur. Son olarak temaların ve temalarda yer alan konuların hangi sınıf düzeyinde ne kadar süre işleneceğine programda yer verilmemiştir.

İçerik olarak incelendiğinde 2017 ve 2019 Programlarının temaları ve içerik öğeleri birbiriyle daha alakalı ve uyumludur. Ayrıca 2009 Programına göre daha kapsamlı ve geliştirilmiş bir içerik dizisi karşımıza çıkmaktadır. Günün şartlarına uygun öğeler yer almıştır. Yeni eklenen temalar hem bireyin gelişimine katkı sağlayacak hem toplumun ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir. Ancak bütün bunların temalarda yer alması yeterli değildir. Asıl önemli olan bu temalardaki içeriklerin uygulamalarda gerçekten kazandırılıp kazandırılmadığıdır.

3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Türkçe Öğretim Programlarında öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programların öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16: Programların öğrenme-öğretme sürecinin karşılaştırılması

Öğrenme-Öğretme Süreci	2009	2017	2019
Strateji	-	-	-
Yöntem	✓	-	-
Teknik	✓	-	-
Etkinlik örneği	✓	-	-
Araç-Gereç /Materyal örneği	✓	-	-
Programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar	✓	-	-

2009 Programında yöntem, teknik, etkinlik, materyal ve araç-gereçlerin neler olduğuna, nasıl uygulanacağına, hangi aşamaların izleneceğine dair ayrıntılı açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Türkçe öğretiminde kullanılan tartışma, rol oynama, gösteri, anlatım, gözlem ve inceleme, problem çözme, oyunlar, özetleme gibi bazı yöntemler; soru- cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, drama, zihin haritası, balık kılıcı gibi bazı teknikler hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca bunlarla ilgili örneklere de yer verilmiştir. 2017 ve 2019 Programlarında farklı tür, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğinden söz edilmiş; ancak bunların neler olduğu konusunda açıklama yapılmamıştır.

2009 Programında hem kazanımlarla hem ara disiplin alanlarıyla hem de Atatürkçülükle ilgili birçok etkinlik örneği verilmiştir. Kazanımlarla ilgili 1.sınıfta 41, 2.sınıfta 49, 3.sınıfta 58 ve 4.sınıfta 82 etkinlik önerilmiştir. Her bir öğrenme alanıyla ilgili çeşitli etkinlik örneklerine, bunların nasıl uygulanacağına, sınıf düzeylerine, ne kadar zaman gerekebileceğine, becerilerle ilişkilerine, kullanılacak araç ve gereçlere, uygulanacak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Atatürkçülük alanında 18, öğrenme alanlarında 38, ara disiplin alanlarında 11 olmak üzere, toplam 67 etkinlik örneği açıklanmıştır. Bu etkinlik örnekleri uygulayıcılara hem yardımcı hem de yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için oldukça faydalı, yol gösterici, neleri nasıl yapması gerektiği konusunda bilgi veren başvuru kaynağı niteliğindedir. Elbette öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulamaları zorunlu değildir onlardan yeni etkinlikler tasarlayıp uygulamaları, yaratıcılıklarını kullanmaları da beklenen bir durumdur. 2017 ve 2019 Programlarında ise yol gösterici olacak, örnek teşkil edecek herhangi bir etkinlik örneğine yer verilmemiştir. 2009 Programı sunduğu birçok etkinlik örneğiyle daha işlevseldir. Atik ve Aykaç’ın (2017), Altunkeser ve Coşkun’un (2016), Ayrancı ve Mutlu’nun (2017) yaptığı çalışmalarda da öğretmene süreç içerisinde yol gösterecek örnek etkinliklere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 2017 ve 2019 Programlarında ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerden ve bu öğrenciler için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca bu programlarda bilgi ve iletişim teknolojilerine, bireysel gelişime vurgu yapılmaktadır bunlar 2017 ve 2019 Programları için olumlu bulgulardır.

2009 Programında, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Kazanımların içeriği, uygulanmalarında kullanılacak yöntemler ve değerlendirilmeleri ile ilgili bilgiler yer almıştır. Önemli görülen noktalar [!] uyarı simgesi kullanılarak belirtilmiştir. Diğer derslerle ilişkiler □ simgesi ile ara disiplinler ise ∇ simgesi ile gösterilmiştir. Kazanımlarla ilgili ölçme ve değerlendirme uygulamaları ▢ simgesi ile gösterilmiştir. 2017 ve 2019 Programlarında böyle bir açıklama bölümü yoktur. Kazanımlarla beraber bazı açıklamalar verilse de bu kazanımların nasıl, ne kadar, ne şekilde, hangi etkinliklerle gerçekleştirileceğine dair hiçbir açıklama bulunamamıştır. Bu da programın uygulayıcılarına yol gösterici olması, örnekler sunabilmesi açısından eksiklidir. Atik ve Aykaç’ın (2017), Altunkeser ve Coşkun’ un (2016) yaptığı çalışmalarda da 2015 TÖP’de öğrenme ve öğretme sürecine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere 2009 Programında öğrenme-öğretme süreci daha kapsamlı, açıklayıcı ve net bir şekilde ele alınırken 2017-2019 Programlarında bu boyut yer almamaktadır.

Tablo 17: Programlarda öğretmen rollerinin karşılaştırılması

2009	2017	2019
Öğretmen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak bütün öğrencilere örnek olmalıdır.	-	-

Öğrencilere saygı duymalı, onları dinlemeli, öğrenme sürecinde güçlü yönlerini öne çıkararak kendilerini ifade etmelerine ortam hazırlamalı ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.	-	-
Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğretmen öğrencileri aktif duruma getirebilmek amacıyla sorun çözme, işbirlikli öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir.	-	-
Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemeli.	-	-
Öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı.	-	-
Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermeli.	-	-
Çeşitli kavramları açıklamadan önce öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptamalı.	-	-
Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişime ve etkileşime girmelerini özendirmeli.	-	-
Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratmalı.	-	-
Öğrencilere öğrenme sürecinin her aşamasında rehberlik etmeli, Öğrencilerin öğrenme hızlarına müdahale etmemeli, her öğrenme aşamasında kendilerine güvenerek emin adımlarla ilerlemelerini sağlamalı.	-	-
Öğrencileri, kendilerini değerlendirmeye özendirmeli.	-	-
Öğrenciyi bağımsız öğrenmeye yönlendirmeli.	-	-
Öğrenciler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasına özen göstermeli	-	-
Öğrencilere, okul içi ve dışında bilgilerini yapılandırma olanakları sağlamalı, onları okul dışı etkinliklere de yönlendirmelidir.	-	-
Öğrencilerin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi kullanılmalıdır. Bu iletişim biçiminde öğrencilere; “ <i>Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda bildikleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştınız?</i> ” gibi açıklama gerektiren sorular sorarak öğrencilerin “ <i>Evet</i> ” “ <i>Hayır</i> ” gibi kısa cevap vermelerini önlemelidir.	-	-

2009 Programında süreç içerisinde öğretmenin nasıl bir rol üstlendiğiyle, ne gibi çalışmalar yapacağıyla, süreci nasıl yöneteceğiyle, öğrencilere karşı nasıl bir davranış ve tutum sergileyeceğiyle ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verildiği belirlenirken, 2017-2019 Programlarında böyle bir bölümün bulunmadığı saptanmıştır. Oysa bu bölümde yer alan açıklamalar öğretmenlere süreç içerisindeki görevleri hakkında bilgiler sağlarken bir yandan da öğrenme-öğretme sürecini nasıl yöneteceklerine dair fikirler sunmaktadır.

3.6. Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe Öğretim Programlarında ölçme ve değerlendirme boyutunun nasıl yapılandırıldığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programların ölçme ve değerlendirme boyutu açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Programların ölçme ve değerlendirme boyutunun karşılaştırılması

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	2009	2017	2019
Görüşme formları	✓	✓	-
Gözlem formları	✓	✓	✓
Öğrenci ürün dosyaları	✓	-	✓
Çoktan seçmeli sorular	✓	-	-
Boşluk doldurma	✓	-	-
Eşleştirmeli sorular	✓	-	-
Kısa cevaplı sorular	✓	-	-
Açık uçlu sorular	✓	✓	-
Hazır bulunuşluk testleri	-	✓	-
Yetenek testleri	-	✓	-
İzleme/ünite testleri	-	✓	-
Uygulama etkinlikleri	-	✓	-
Otantik görevler	-	✓	-
Dereceli puanlama anahtarı	-	✓	✓
Yapılandırılmış grid	-	✓	-
Tanılayıcı dallanmış ağaç	-	✓	-

Kelime ilişkilendirme	-	✓	-
Grup değerlendirme	-	✓	-
Projeler	-	✓	✓
Dönem sonu sınavları	-	✓	-
Öz değerlendirme	✓	✓	✓
Akran değerlendirme	✓	✓	-
Kontrol listesi	-	-	✓
Performans ödevi	-	-	✓
Yazılı sınavlar	-	-	✓
Elektronik portfolyo	-	-	✓

Ölçme ve değerlendirme boyutu analiz edildiğinde üç programında benzer yaklaşımlar benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarında öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli dönüt sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı ile bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Ancak 2009 Programı süreç ve sonuç değerlendirme şeklinde iki boyutludur. Buna karşılık 2017 ve 2019 Programlarında değerlendirme tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç boyutlu bir şekilde gerçekleştirilir.

Üç program değerlendirme boyutuyla karşılaştırıldığında 2009 Programında bahsedilen ölçme araçlarının; ne olduğu, nasıl uygulanacağıyla ilgili açıklamaların yanında, bu ölçme araçlarına örnekler de yer almıştır. Diğer iki programda bahsedilen ölçme araçlarıyla ilgili açıklama ya da örnek bulunamamıştır. Bunun yanı sıra 2017 ve 2019 Programlarında yeni bilgi, beceri ve yöntemleri karşılayabilecek daha güncel ölçme araçlarının bulunduğu saptamalar arasındadır. Ancak bu ölçme değerlendirme yöntemlerinin açıklamalarına, nasıl uygulanacağına ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Programlarda belirtilen ölçme araçlarının nasıl uygulanacağıyla ilgili bilgi ve örnekler yer verilmesi gerekmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

İncelenen üç programın da belirlenen ölçütler açısından güçlü ya da zayıf yanları bulunmaktadır. Analiz edilen üç öğretim programı üç ana bölümden oluşmuştur. 2009 Programı giriş, kazanımlar, program kılavuzu bölümlerinden, 2017 Programı giriş, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısı bölümlerinden, 2019 Programı ise Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısı bölümlerinden oluşmaktadır. 2009 Programında yer alan Türk Milli Eğitiminin amaçları, vizyon, temel yaklaşım, dilbilgisi, öğrenme-öğretme süreçleri, temel beceriler, Atatürkçülük, etkinlik örnekleri, ara disiplin alanları gibi bölümlerin 2017 ve 2019 Programlarında yer almadığı saptanmıştır. Bu bölümlerin yer almaması ve kazanım sayılarının oldukça azaltılması (529-530 kazanım farkı) neticesinde sayfa sayısında ciddi bir azalmanın olduğu belirlenmiştir. 2009 Programı 413 sayfadan oluşurken, 2017 Programı 70 sayfadan, 2019 Programı ise 66 sayfadan oluşmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendiren programların tüm bu konularda örnek teşkil etmesi ve uygulayıcılarına yol gösterici olması gerekmektedir. Programlar yapısal özellikleri açısından karşılaştırıldığında 2009 Programının 2017-2019 Programlarına göre daha detaylı, kapsamlı ve açıklayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programın özel amaçlar açısından karşılaştırılmasında üç programda da benzer ifadeler olduğu, bilimsel, yapıcı ve yaratıcı düşünme, iş birliği yapma, problem çözme gibi becerilerden 2017 ve 2019 Programlarında bu bölümde bahsedilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

2017 ve 2019 Programlarında kazanım sayısının oldukça azaltıldığı, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, Atatürkçülük ve ara disiplin alanlarındaki kazanımların çıkarıldığı, dilbilgisi ile ilgili kazanımlara yüzeysel bir şekilde yer verildiği saptanmıştır.

Üç programda da dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları yer almıştır. 2009 Programında açıkça belirtilen temel beceriler 2017 ve 2019 Programlarında belirtilmemiştir buna karşın 2009 Programında bulunmayan yetkinlikler son iki programda yer almıştır. Ayrıca 2009 Programında bulunmayan değerlerin yeni programda yer aldığı belirlenmiştir. Rehberlik bölümü incelendiğinde 2009 Programında böyle bir bölüm bulunmazken 2017 Programında yer aldığı ve 2019 Programından

çıkarıldığı öte yandan 2019 Programına diğer iki programda bulunmayan “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” adlı bölümün eklendiği saptanmıştır.

2017-2019 Programlarının içerik boyutu bakımından 2009 Programına göre olumlu yanları ise; temalar ve temalara ait içerik öğeleri birbiriyle daha alakalı ve uyumludur. Ayrıca 2009 Programına göre daha kapsamlı ve geliştirilmiş bir içerik dizisi karşımıza çıkmaktadır. Günün şartlarına uygun öğeler yer almıştır. Yeni eklenen temalar hem bireyin gelişimine katkı sağlayacak hem de toplumun ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir.

Değerlendirme boyutu incelendiğinde ise 2009 Programında kullanılabilir ölçme araçlarının detaylı bir şekilde açıklandığı, bunların nasıl kullanılacağı ve örnek ölçme araçlarına yer verildiği belirlenirken 2017 ve 2019 Programlarında bu tarz bir açıklama ya da örneklendirmeye yer verilmediği bunun yanı sıra 2017-2019 Programlarında ölçme değerlendirme boyutunda, değerlendirmeyle ilgili verilen araçların 2009 Programına göre daha güncel ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda olduğu belirlenen özellikler arasındadır.

Bu araştırmanın sonuçları üç önemli noktada toplanmaktadır. İlk ülkelerin eğitim politikaları göz önünde bulundurularak hazırlanan öğretim programları diğer birçok değişkenin de etkisi altındadır ve programlar bu değişkenler göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir. Bu geliştirme sürecinde birçok iç ve dış paydaş ile uzman yer almalıdır.

İkincisi, program geliştirme çalışmalarında önceki programların değerlendirme sonuçlarından mutlaka yararlanılmalıdır. Çünkü genelde eğitim özelde ise eğitim programları aracılığı ile öğrencilere kültürel değerlerin aktarımı, bilgi, beceri ve yetkinlikler kazandırılması amaçlanmaktadır. Bir şirkette performans değerlendirmenin genel amacı kurumsal planlamadır. Eğitimde ise eğitim programlarının değerlendirilmesinin genel amacı programların geliştirme süreçlerine veri sağlamadır.

En önemlisi olan üçüncüsü ise, eğitim sisteminde her disiplinle ilgili öğretim programları önemlidir. Ancak konu Türkçe öğretim programları yani “dil” olduğunda bir kat daha önem kazanmaktadır. Öğrencilerin diğer bütün derslerdeki başarılarının temelinde yer alan bu dersin geliştirilme çabaları titizlikle yürütülmelidir. Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O, gerek insan, gerek toplum gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2015). Ayrıca insan topluluklarını millet yapan temel yapı taşlarından birinin dil olduğu düşünüldüğünde Ziya Gökalp’in belirttiği gibi “Türklüğün vicdanı bir, dini bir, imanı bir; fakat lisanı bir olmaz ise hepsi ayrılır.”

Öğretim Programı Geliştirenler İçin Öneriler

1. Program geliştirme çalışmalarına nitelikli bir ihtiyaç analizi yapılarak başlanması, önceki programların olumlu ve olumsuz yönlerinin de dikkate alınarak programların geliştirilmesi,
2. Programlar geliştirilirken bu programların nasıl bir felsefeye/vizyona sahip olduklarının, nasıl bir yaklaşım benimsediklerinin açık bir şekilde belirtilmesi,
3. Programların disiplinler arası bir anlayışla hazırlanması ve bu yönde kazanımlara da yer verilmesi,
4. Atatürkçülük ile ilgili konulara gereken önem verilerek ilgili kazanımların programlarda yer alması,
5. Öğretim programlarının kapsamında 2009 Programında olduğu gibi öğrenme-öğretme süreçlerine daha ayrıntılı yer verilmesi,
6. Öğretim programları kapsamında 2009 Programında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutuna daha ayrıntılı yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada izlenen yöntem kullanılarak 5-8. sınıf düzeyi için araştırma yapılabilir.
2. Bu araştırmaya ilişkin en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir ve programlar hakkında öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Aktaş, E. ve Yurt, S.U. (2016). *2005 ile 2015 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının (1-8. sınıflar) karşılaştırılması*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf>
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2016). *2005 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf>
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135. (USOS 2016 Özel Sayısı).
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies-Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 11(14), 31-60.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Bağcı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119 -130.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 137-158.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (Çev: M. E. Rüzgar), Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4),182-202.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gül.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,13(3), 457-476.
- Greiff, S., Holt, D. V., ve Funke, J. (2013). Perspectives on problem solving in educational assessment: analytical, interactive and collaborative problem solving. *The Journal of Problem Solving*, 5(2), 71-91.
- Hopfenbeck, T. N. (2005). *Understanding learning strategies and problem solving: students' responses from eight participating countries in PISA 2003*. Paper presented at the Nordic Educational Research Association Conference, Oslo.
- İşeri, K., ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72.
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. UpperSaddleRiver, NJ: MerrillPrentice Hall.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). 1998-2005 hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afhonkarahisar il örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 40-54.
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving – students' skills in talking real life problems*. OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy*. OECD.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: PearsonAllyn and Bacon.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program ve öğretimin tanımlanması. Program geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev.) içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem.

- Ornstein, A. C. ve Hunkins. F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey: PrenticeHall.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemler I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Piskurich, G.M. (2000). *Rapid Instructional Design-Learning ID Fast and Right*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Scriven, M. (1983). “The Methodology of Evaluation”, In: *Educational Evaluation: Theory and Practice* (Ed: B. Worthen ve J. Sanders), Belmont, CA: Wadsworth Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, C.D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin, tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Türkooloji Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 2095-2130.
- The Global Creativity Index. (2015). <http://martinprosperity.org/content/the-global-creativity-index-2015/> adresinden erişilmiştir.
- The Global Creativity Report. (2017). <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2017-report> adresinden erişilmiştir.
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2017). Türkçe dersi programın karşılaştırılması sunusu ilköğretim 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163629_TYRKYE_KARYILAYTIRMA_SUNUS_U_31.05.2017.pdf
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- TÜSİAD. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. İstanbul.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ültanır, G. (2016). *Program değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teorisi ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12)12, 89-94.
- Yıldız, D. G. ve İzalan, Z. (2016). *2005 Türkçe dersi öğretim programı ve 2015 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf>.

Opinions on the Use of Magic Card Tricks in Teaching English to Young Learners Çocuklara İngilizce Öğretiminde Kart Sihirbazlıklarının Kullanımı Üzerine Görüşler

Kürşat CESUR¹

Öz: Sihir kullanımı, yalnızca eğitim alanında değil, diğer birçok alanda çalışan kişilerin artan ilgisini çekmektedir. Bu betimleyici çalışmada, İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde kart sihirbazlıkları kullanımına ilişkin görüşleri karma aşamalı açıklayıcı araştırma deseni kullanılarak sunulmuştur. Nicel veriler, Google Formlar aracılığıyla bir anket kullanılarak 190 öğretmen adayından ve 195 İngilizce öğretmeninden toplanmış ve SPSS sürüm 17 kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler, nicel verilerin sonucunu açıklamak için 95 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenmiş ve araştırmacının yorumlarına dayanarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Sonuçlar, bu kart sihirbazlıklarının, en iyi derslerin başında veya sonunda özellikle çocuklarla kullanılabileceğini göstermiştir. Katılımcılar Magician isimli kart sihirbazlığının en uygulanabilir olduğuna inansalar da, her bir kart sihirbazlığının ayrı özellikleri olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini çekmek, motivasyonlarını arttırmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak ve geliştirmek için bu kart sihirbazlıklarından faydalanabilirler.

Anahtar sözcükler: Çocuklara İngilizce Öğretimi, İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri, Kart Sihirbazlıkları.

Abstract: Use of magic is attracting increasing attention of people working not only in the field of education but also in many other fields. In this descriptive study, EFL teachers' opinions about the use of card tricks in teaching English are presented following mixed methods sequential explanatory research design. Quantitative data were collected using a questionnaire via Google Forms and analyzed by means of SPSS version 17 from 190 pre-service and 195 in-service teachers of English. Qualitative data were collected through interviews carried out together with 95 EFL teachers to explain the result of the quantitative phase. Data were content analyzed and codes and themes were created based on the researcher's interpretations. Results revealed that these card tricks can best be used either at the beginning or at the end of the lessons especially with young learners. Though participants believed Magician was the most applicable, they attributed special characteristics to each of the card tricks. Teachers can make use of these card tricks to attract their students' attention, increase their motivation, and facilitate and enhance their learning.

Keywords: EFL Teachers' Opinions, Magic Card Tricks, Teaching English to Young Learners

Cite this article as:

Cesur, K. (2020). Opinions on the use of magic card tricks in teaching english to young learners. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 263-275.

UZUN ÖZET

Giriş

Dil öğretiminde öğrencileri motive etmek oldukça zordur. Özellikle de çocuklara dil öğretirken çok az öğrenci sınıfa dil öğrenme amacı ile gelir. Çocuklara dil öğretiminde öncelikli amaç dil öğrenmeyi sevdirmek olmalıdır. Öğrencilere dil öğrenmeyi sevdirecek birçok etkinlik bulunmaktadır. Oyunlar, şarkılar, el-işi çalışmaları bunlardan sadece birkaçıdır. Sihir kullanımı, yalnızca eğitim alanında değil, diğer birçok alanda çalışan kişilerin de artan ilgisini çekmektedir. Sınıfınızda farklı etkinlikler yapmak ve öğrencilerinizin dikkatini çekerek onları öğrenmeye teşvik etmek isterseniz, kolay öğrenilen kart sihirbazlıkları sizin için güzel bir alternatif olabilir. Kart sihirbazlıkları yaygın olarak bilirse de, bu tarz etkinliklerin sınıf içi kullanımı oldukça azdır. Özellikle dil öğretiminde kullanımı oldukça sınırlıdır. Yapılan araştırmalar sihir kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu çalışmada, araştırmacı kendi geliştirdiği 4 adet kart sihirbazlığının dil öğretiminde neden, ne zaman ve hangi yaş grubuyla kullanımın daha iyi olacağını İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak aşağıdaki araştırma soruları yardımı ile açıklamıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, e-posta: kursatcesurcomu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5091-9793

1. İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında kart sihirbazlıklarını kullanmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin favori kart sihirbazlığı hangisidir ve favori kart sihirbazlıklarını niçin en çok sevdikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmen adayları ve öğretmenlerinin görüşleri arasında kart sihirbazlıklarını kullanıp kullanmamalarına, ne zaman, kimle ve kart sihirbazlıklarının hangisini kullanmalarına ilişkin anlamlı farklılıklar var mıdır?

Makalede bahsi geçen kart sihirbazlıkları her hangi bir kelimeyi öğretirken ya da tekrar ederken kullanılabilir. Standart kart destesi yerine, öğretmenler hazırlayacakları kartlarla istedikleri konuları istedikleri seviyede öğretebilirler. Makalede kart sihirbazlıklarının kısa açıklaması verilmiş, hem daha iyi anlaşılması, hem de verinin daha kolay toplanabilmesi için altyazılı bir şekilde videoları oluşturulmuştur (TenTen 4 Kids, 2018).

Yöntem

Bu betimleyici çalışmada, İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde kart sihirbazlıkları kullanımına ilişkin görüşleri ‘karma aşamalı açıklayıcı araştırma deseni’ kullanılarak sunulmuştur. Nicel veriler, Google Formlar aracılığıyla bir anket kullanılarak toplanmış ve SPSS sürüm 17 kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler, nicel verilerin sonucunu açıklamak için görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenmiş ve araştırmacının yorumlarına dayanarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Çalışmanın ilk aşaması kartopu örnekleme tekniği yardımıyla 190 öğretmen adayı ve 195 İngilizce öğretmenine ulaşılarak tamamlanmıştır. Toplanan nicel veriler ışığında, ikinci aşamada 95 İngilizce öğretmenine açık uçlu sorular sorulmuştur. İlk başlarda öğretmen ve öğretmen adayları için tamamen yeni olan kart sihirbazlıklarının öğretimi zor olduğundan araştırmacı kart sihirbazlıklarının videolarını çekerek veri toplama işlemini kolaylaştırmayı amaçlamıştır.

Bulgular ve Tartışma/Sonuç

Nicel veri sonuçları katılımcıların büyük çoğunluğunun kart sihirbazlıklarını kullanmayı tercih edeceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlere göre kart sihirbazlıkları kullanımını daha çok tercih etmektedir. Nitel veri sonuçları ise kart sihirbazlıklarının eğlenceli, ilgi çekici, faydalı, güdüleyici, eğitsel ve bazılarının kullanımının kolay bazılarının ise çalışma gerektirdiği ve hata yapma riski olduğu gerekçeleri ile zor olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular Ogren’in (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir. Benzer bir şekilde, Arbain ve Nur (2017) ve Schatz (2006) da sihirin öğrencilerin dikkatlerini çektiğini, öğretmenlerin sihir yardımıyla öğrencilerin katılımlarını arttırdıklarını, ve öğrencilerin motivasyonlarının sihir kullanımı aracılığı ile arttığını ifade etmişlerdir. Bulgular kart sihirbazlıklarının, en iyi derslerin başında veya sonunda özellikle çocuklarla kullanılabileceğini göstermektedir. Aynı şekilde Ikhsanudin (2019) de sihirin ders başı etkinliği olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Adipramono ve Nindhita (2016) ise sihir aracılığı ile çocukların kelime hazinelerini geliştirebileceklerini vurgulamışlardır. Katılımcılar ‘Magician’ isimli kart sihirbazlığının en uygulanabilir olduğuna inansalar da, her bir kart sihirbazlığının ayrı özellikleri olduğunu vurgulamaktadırlar. “Magician” numarasının kalabalık sınıflarla, sınıf önünde kullanılabileceği düşünülürken, “11th Card Trick” isimli numaranın bireysel ya da küçük gruplarda daha etkili olduğu düşünülmüştür. “Guessing the Fourth Card” ve “Cut the Cards” numaralarının da pratik ve ustalık gerektirdiğini eğer kartlar yanlış karıştırılırsa sihirbazlıkta sorun çıkabileceği katılımcılarca belirtilmiştir. “Cut the cards” numarasında diğerlerine ek olarak şans faktörünün de etkili olduğu vurgulanmıştır.

“Başarılı bir öğrenmenin en büyük düşmanlarından biri öğrencilerin sıkılmasıdır” (Harmer, 2000: 5). Bu yüzden İngilizce öğretmenleri öğrencilerin dikkatini çekmek, motivasyonlarını artırmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak ve geliştirmek için çeşitli yollar bulmalıdır. Harmer (2000: 98) “dinlemenin dinleyicinin katılımını gerektirdiğini” iddia eder. Bu nedenle, sihir kullanımı, öğrencilerimizin derse katılımını arttırmak için iyi bir yol olabilir. Sihri ders programına entegre etmek zor olabilir, ancak imkansız değildir. Sihir numaralarının özellikleri İngilizce derslerinde kullanılan oyunlarla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre bu sihirbazlıklar da oyunlar gibi eğlenceli, motive edici, kuralları olan ve çocukların analitik düşünmelerine katkı sağlar niteliktedir (Lewis & Bedson, 2004). Tıpkı oyunlar gibi, bu kart sihirbazlıkları “yeni materyalleri tanıtmak, yeni öğrenilen konuları pratik etmek, belirli temaları tanıtmak veya bir sınıfa enerji vermek” için kullanılabilir (Lewis & Bedson, 2004: 6).

Her ne kadar çoğunlukla genç öğrenciler için uygun olsalar da, İngilizce öğretmenleri herhangi bir yaş grubuyla derslerinin herhangi bir aşamasında kendi kart sihirbazlıklarını uyarlamının ve uygulamanın yollarını bulabilirler. Öğretmenler genellikle “programın etkinliğini artırmak için kendi özel öğrencileri için kullanılan materyalleri adapte etmek” zorunda kalırlar (Yangın-Ekşi, 2012: 36). Dikkatli bir planlama ile öğretmenler bu tür etkinlikleri derslerinde etkili bir şekilde kullanabilirler. Öğretmenler öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alıp benzer birçok videoyu uyarlayarak yeni kart sihirbazlıkları da geliştirebilirler.

Çalışmada veri toplama aracı anket ve görüşme ile sınırlıdır. Çalışma aynı zamanda katılımcıların fikirleriyle de sınırlıdır. Araştırmacılar, gelecekteki araştırmalarında bu kart sihirbazlıklarını kullanan öğretmenleri gözlemleyebilirler. Ayrıca, bu sihirbazlıkları İngilizce derslerinde kullanmanın etkisini görmek için kendi deneysel araştırmalarını yapabilirler.

1. INTRODUCTION

Teachers frequently have difficulties in finding ways to make their lessons more fun and more engaging for their students. Motivating the students can sometimes be mission impossible. If teachers want to do something different in their classrooms, performing magic card tricks, especially the ones that are easy but still cool, may be just the appropriate means. For beginner teachers, magic tricks have to be easy to understand, learn, and perform. There are some card tricks that fit this description perfectly. In this study, four magic card tricks were adapted for English language teachers; and when, with whom and why teachers of English prefer to use these card tricks were investigated.

The use of magic tricks in language teaching can be considerably useful as the art of magic has the amusement that is able to attract people’s attention and to hold it (Spencer, 2012). Additionally, Ogren (2014) believes that magic is an effective strategy to motivate and inspire students to read, build confidence, and think creatively. He adds that students can enjoy learning when teachers make use of magic. Magic not only improves children’s “psychomotor functioning” (Frith & Walker, 1983, p. 108), but also promotes “self-esteem and self-confidence” and tends to “get attention of children quickly” (Levin, 2006, p.16). Moreover, the need to associate the students’ imagination to the lesson is the key to all learning (Egan, 2005). As it fosters students’ imagination, magic can be useful in language teaching as well. Furthermore, Moss, Irons and Boland (2016) procured that students learn well through the use of magic, and the use of magic tricks has no negative impact on students’ comprehension. As the use of magic in teaching has these advantages, it has gained attention in many fields such as science, cognitive neuroscience, biology, cognitive psychology, mathematics, elementary algebra, and statistics to explain some concepts in these fields (Lesser & Glickman, 2009). For example, Spencer (2012) provided profound implications for the education of students with special needs and those involved in their education. From science to special education, teachers started to utilize magic in their classrooms. The use of magic is viewed ‘as a universal language’ and it ‘offers a creative tool for teaching’ (Frith & Walker, 1983, p. 109). However, there are few sources presenting the use of magic when teaching English such as a few videos (e.g. Bujtas, 2011) showing some tricks to be employed in EFL classes, five articles discussing the distinct uses of magic, and two online courses (e.g. TEFLMagic) teaching how to use magic tricks in ELF classes.

In their studies, Schatz (2006) and In (2009) provided some magic tricks to be used to teach English. However, Adipramono and Nindhita (2016), and Arbain and Nur (2017) carried out research to find out whether the use of magic can foster students’ learning. In Adipramono and Nindhita’s (2016) study, all the students were interested in the use of magic tricks. The use of magic increased the number of vocabulary items they learned. Also, all the students participating in that study believed that they learned how to be good public speakers. Adipramono and Nindhita (2016, p. 87) concluded that “teaching English using magic tricks collaboratively was effective”. Arbain and Nur (2017, p. 93) reported that “the use of magic and fairy tale dice was said to be successful in improving students’ ability in writing narrative texts”. Furthermore, they emphasized that magic and fairy tale dice boosted students’ imagination and motivation in creating narrative text. While Adipramono and Nindhita (2016) wielded qualitative methods in their study, Arbain and Nur (2017) employed quantitative ones. None researched the EFL teachers’ opinions on the use of card tricks in their classrooms. This mixed method research study aims to contribute to filling this gap in research by explaining when, with whom and why EFL teachers wish to use ‘four magic card tricks’ adapted to ELT.

The following research questions are addressed in the study:

- 1 What are the EFL teachers' opinions on the use of magic card tricks in their classes?
- 2 What is the EFL teachers' favorite card trick and why is it their favorite?
- 3 Is there a significant difference in the preferences of in-service and pre-service teachers in terms of whether, when, with whom and which card trick they prefer to use?

The card tricks listed in this article are assumed to be played to teach, revise or practise any vocabulary items related to any topic. They require no set up, no props or gimmicks while performing them. Different from the magic card tricks that make use of a standard deck of cards, these card tricks are performed using the ones generated by the teachers themselves. After generating the cards, the teachers may save and laminate the cards if possible for future use. Rather than focusing on detailed descriptions of these tricks, very short descriptions of these tricks were provided in the following and tutorials with subtitles in English were videotaped. To better understand and see the detailed descriptions of the games, readers should watch the videos (TenTen 4 Kids, 2018).

1.1. Magician

After watching the video (SankeyMagic, 2017) of a card trick on the net, the researcher decided to adapt it to be used in EFL classes. In this card trick, the teacher tells the class that he/she will memorize all the cards in the pile in 60 seconds. Thereafter, he/she pretends to memorize the cards one by one while placing each on the table. In fact, he/she does not memorize all of the cards, but remembers the first card. Later, he/she collects the pile of cards and starts his magic show. Students watch their teacher who appears to have memorized all the cards in a deck and learn new vocabulary items while the teacher repeats them one by one. Similar to other games used for teaching English, this trick could be beneficial as it provides "repeated use of language items" (Wright, Betteridge, & Buckby, 2006, p. 2).

1.2. Guessing the Fourth Card

Mismag822 – The Card Trick Teacher (2014) named this trick "power of four". He lets a guest shuffle the deck and split it in half. By looking at the fourth card down in one half of the deck, he knows the exact fourth card in the other half of the deck too. After adapting this trick to be used in EFL classes and making his magic cards, the researcher used the trick with his private students and experienced that students paid great attention while their teacher was performing the trick. Students really wondered how this was possible. Teachers can make use of this sense of wonder which is one of the cognitive tools so as to get the attention and promote the imagination of the students (Egan, 2005).

1.3. 11th Card Trick

11th card trick, also known as the 21 Trick or three column trick, is a card trick that employs basic mathematics to trace the participant's selected card. Graham (2011) clearly explains the trick using a standard deck of playing cards. In the adapted version of the trick, the teacher begins by handing the students 21 vocabulary cards and requiring them to look through it and select any one card to remember. The teacher subsequently deals out the cards face up in three columns of seven cards each. The students point to the column which includes their card. The cards are picked up and this process is repeated three times. Finally, the selection will be the 11th card in the 21 card pile. As the teacher repeats the vocabulary items three times and the students follow their teachers attentively and with great wonder, students' behavioral, emotional, and cognitive engagement which is more than the students' involvement or participation might be possible (Trowler, 2010).

1.4. Cut the Cards

Patton (2011) provides a great explanation of this trick. In the classroom, a student picks a card from the deck of vocabulary cards, memorizes it and then puts it back into the deck. Then the teacher finds their card. The students become curious about how the teacher will detect their cards. This card trick may generate some kind of curiosity among the students, which "derives the impulse to learn" (Hopkins, & Craig, 2015, p.1).

2. METHOD

In order to seek answers to the research questions, ‘the mixed methods’ research was carried out in this study in which quantitative and qualitative research techniques, methods, and approaches are combined (Creswell, 2009). A questionnaire was utilized as the primary data collection tool. However, since the questionnaires are limited in the representation of the whole picture, the data collection process was supported with interviews. The study follows mixed methods sequential explanatory research design which consists of both quantitative and qualitative analysis of the data. Weight was given “to the quantitative data and the mixing of the initial quantitative results informs the secondary qualitative data collection” (Creswell, 2009, p. 211). As it can clearly be seen in the figure below, the study began with the collection and analysis of quantitative data. Then, the researcher planned the subsequent qualitative phase by developing the interview questions (See Appendix). The analysis of the qualitative findings was used to explain and interpret findings of the quantitative phase (Creswell, 2009). The quantitative and qualitative results were integrated in the conclusion.

Figure 1. Visual model for mixed methods sequential explanatory design procedures (adapted from Ivankova, Creswell & Stick 2006: 16)

Phase	Procedure	Product
QUANTITATIVE Data Collection	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire applied to 385 EFL teachers of English 	<ul style="list-style-type: none"> • Numeric data
↓		
QUANTITATIVE Data Analysis	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptive statistics • Inferential statistics (Pearson Chi-Square) • SPSS software 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequencies • Value of Chi-Square Test
↓		
Connecting Quantitative and Qualitative Phases	<ul style="list-style-type: none"> • Developing interview questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Participants (n=95) • Interview Questions
↓		
Qualitative Data Collection	<ul style="list-style-type: none"> • Interviews with 95 participants 	<ul style="list-style-type: none"> • Text data (interview transcripts)
↓		
Qualitative Data Analysis	<ul style="list-style-type: none"> • Content analysis • Coding and thematic analysis 	<ul style="list-style-type: none"> • Codes and themes
↓		
Integration of the Quantitative and Qualitative Results	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation and explanation of the quantitative and qualitative results 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusion • Future research

2.1. Setting and Participants

The participants of the first phase of the study were 190 pre-service and 195 in-service teachers of English from Turkey. The researcher tried to reach 384 participants because with the ‘confidence level’ of 95% and with the ‘confidence interval’ of 5%, 384 participants represent 1,000,000 people (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Snowball sampling which “is useful for sampling a population where access is difficult” (Cohen et al. 2007, p. 116) was done and selected participants were asked to share the questionnaire with as many EFL teachers or teacher candidates as they can. For the second phase of the study, the researcher interviewed 95 teachers of English. They were asked to explain reasons why they chose to make use of a specific trick, at a specific stage of a lesson, with a specific group of students.

2.2. Data Collection and Analysis

The researcher tried to teach the tricks face-to-face first to the in-service teachers through seminars carried out in the state schools and to the prospective teachers of English in their Teaching English to Young Learners course. However, teaching the videos face-to-face and administering the questionnaire took nearly 10 months. The researcher could only collect data from 92 participants (38 pre-service, 54 in-service teachers) in this way. As it was time consuming to teach each participant the card tricks and then ask his or her opinion about them, and as the researcher wanted to get the opinions of more participants, the tricks were videotaped and the videos (TenTen 4 Kids, 2018) with their subtitles in English were uploaded to YouTube. The videos were then added to the questionnaire which was distributed online with Google Forms (See Appendix). In this way, more EFL teachers (152 pre-service, 141 in-service teachers) were able to participate in the study as they saw the tricks on Google Forms. After the questionnaire was administered to find out the EFL teachers’ opinions on the use of magic card tricks in their classes, the quantitative data obtained from the questionnaire were analyzed by means of descriptive and inferential statistics. Percentages, frequencies, and chi-square values were then produced using SPSS version 17. In order to explore the differences between the two independent participant groups (in-service and pre-service teachers), Pearson chi-square test was conducted.

The qualitative data attained from 95 teachers of English were content analyzed in order to explain the initial quantitative findings. Semi-structured interview questions were asked. Whether, when and with whom and why they want to use these card tricks were asked to the participants in the interviews. Subsequent to the close reading of each interview transcript, a Microsoft Excel worksheet was created and the answers were coded in large ‘chunks’ with each participant’s responses in one column and the researcher’s interpretations of them in the next column (Meyer & Avery, 2009).

3. RESULTS

3.1. EFL Teachers’ Opinions on the Use of Magic Card Tricks

Results regarding the EFL teachers’ opinions on whether, when, with whom to use these card tricks are presented in the following parts.

3.1.1. Whether to use card tricks or not. 63% ($n=243$) of the participants envisioned that they will make use of the card tricks in their teaching context. 33% ($n=128$) of them believed they are not sure about using them as they selected the ‘Maybe’ option. Only 4% ($n=14$) of the participants pointed out that they will not use the tricks to teach English.

As for the results of the qualitative data, following table demonstrates the frequency distribution of the codes and themes that were generated as the result of the content analysis. 26 participants believed that the card tricks were fun. 25 of them emphasised that card tricks could get students’ attention. While 23 participants highlighted the educational value of the tricks, 14 of them considered them to be interesting and intriguing. 7 participants specified some specific characteristics attributed to different card tricks. None of the participants attributed negative characteristics of card tricks.

Table 1. Frequency distribution of codes and themes

Codes	Themes	<i>f</i>	%
Fun	Enjoyable	11	27.36
	Entertaining	9	
	Amusing	6	
Getting Students' Attention Educational Value	Attractive	25	26.32
	Useful/ Beneficial	8	
	Helpful	4	
	Educative	3	
	Motivating	2	
	Effective	2	
	Stimulating	2	
	Repetition	1	
	Active Participation	1	
	Arousing Curiosity	Interesting	12
Intriguing		2	
Others	Group work	1	7.37
	Pair work	1	
	Individual work	1	
	Easy	1	
	Difficult	1	
	Requires practice	1	
	Risk of making mistake	1	
Total		95	100

26 EFL teachers found the tricks amusing, entertaining and enjoyable. One of the participants stated, *"Of course I am going to use them because the tricks you taught are really funny for students. While using these games, I can make my lesson funnier"* (P22). Another participant agreed to make use of the tricks and said *"Yes, I will make use of the card tricks because it can be an entertaining way for teaching foreign language especially to kids"* (P90). P66 also wished to use the tricks in his/her classes as she expressed *"Of course, I will use the magic card tricks because lessons will be more enjoyable for kids with these cards"*.

25 of them believed that they could get students' attention easily using these card tricks. Another participant explained why he/she wanted to use the tricks as:

Yes, I will make use of them because they can draw attention, increase participation and make lessons more enjoyable. Students like different games and activities so I think these are beneficial for our classes. Only for fun, students can join classes although they do not know English or are not interested in it, but later fun brings learning (P40).

Though he/she was not sure about using the card tricks, P65 asserted *"Maybe, I will use only magician since it seems much more suitable to get the attention of all class"*. Moreover, P59 wanted to use the tricks as he/she believed *"... they are attractive. Students always love these kinds of games or activities"*.

23 of the teachers discussed the educational value of these tricks. They defined them as being beneficial, useful, helpful, educative, effective, stimulating, and motivating. One of them claimed *"Yes, I will use them in my classes because they are useful and helpful for both teaching and learning new words"* (P16). Furthermore, one of the participants to whom the researcher taught the use of magic card tricks told that *"I have already tried them and they are both useful and enjoyable. Also, they are easy to do"* (P47). Another participant claimed *"Use of magic card tricks will motivate my students and it will help them memorize vocabulary items fast"* (P24). In the opinion of a participant *"they are useful for vocabulary recycling"* (P48). Participants also considered that they were good ways of revising vocabulary. To illustrate, a teacher claimed *"these tricks could be very useful for low level students to revise vocabulary. I have always believed that teaching language through games and enjoyable activities is better than presenting it in a traditional way"* (P25).

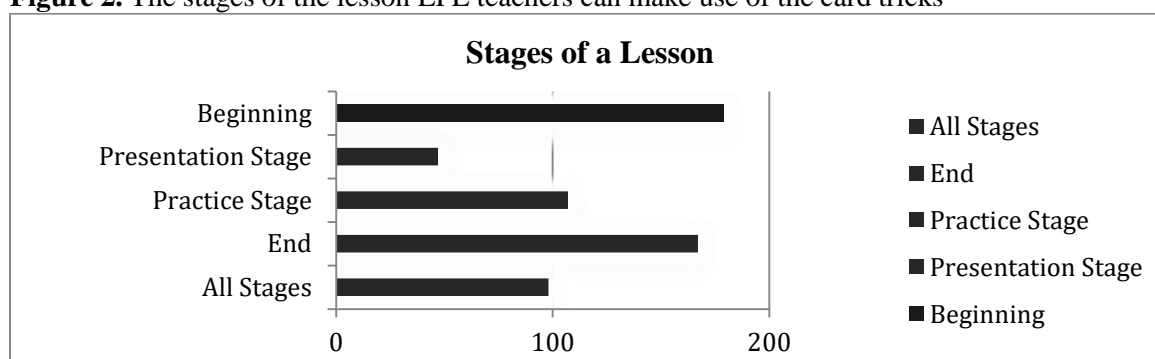
The tricks arouse curiosity, are interesting and intriguing with regard to the opinions of 14 participants. One of them said *"Maybe yes, I can use them in my fifth grade classes because they are very curious about these kinds of things"* (P18). Another participant specified that *"my students are really interested in these kinds of activities or games in our English classes. They also have the chance*

of using and producing the language” (P26). P57 also found the tricks interesting: “I think it will be interesting for kids and any age of English learners.”

Finally, participants attributed different characteristics to different card tricks. They were listed as ‘others’. While one of the participants (P84) preferred to use one specific card trick for group works, another participant (P73) considered they could be useful for individual or pair work. While participants perceived the tricks as different (P64) and easy (P53) to use in their class, a participant found the tricks difficult (P14) to be performed in his/her classes. P67 was not sure about using the tricks as it requires a lot of practice to learn and apply them in the classroom. P44 also emphasized that tricks have the risk of making mistakes if a teacher does not practice the tricks enough. All in all, asking the participants why they prefer to make use of the card tricks brought out the characteristics of these card tricks. The tricks might be enjoyable, attractive, educative, interesting, and different to use in the opinions of the participants.

3.1.2. When to use card tricks. These card tricks were originally intended to be adapted and used as warm-up or wrap-up activities. However, instead of simply calling them warm-up or wrap-up activities, the researcher wanted to explore the EFL teachers’ opinions about when to use these tricks in their lessons. Participants were required to select more than one option if they wished to. The figure below presents when these card tricks can best be used in the opinions of the participants.

Figure 2. The stages of the lesson EFL teachers can make use of the card tricks



In the quantitative phase of the study, most of the participants believed that these card tricks can best be used either at the beginning or at the end of a lesson. 179 (46.5%) of the participants prefer using these tricks at the beginning of a lesson as a warm-up activity or as a revision activity of the previous lessons. 167 (43.3%) of them argue that these tricks can be useful at the end of a lesson to wrap-up or to attract the attentions of the bored students.

The interview results were similar to the ones obtained from the questionnaire, 74% of the participants who were asked when to use these card tricks preferred using them either at the beginning ($n=16$) or at the end ($n=22$) of a lesson. However, most of them chose to use the tricks at both stages ($n=32$). The rest ($n=25$) believed that they could use these tricks at all stages of their lessons. While a participant suggested to use the tricks at the beginning of a lesson by admitting “I can use them whenever I want to attract the students’ attention and make them energized in the beginning of the class because these tricks make them curious about whether the teacher can do the magic or not” (P74), another participant recommends them to be performed at the end of a lesson: “I think we can use these tricks after we teach vocabulary and these cards will help them remember the vocabulary items better. And they will not get bored because they will be active during the activity” (P64). Moreover, one of the participants asserted that:

They are appropriate for all stages I think. We can use them at the beginning, to wake, warm or help students to remember vocabulary items; at the presentation stage, to practice maybe; at the end of a lesson, to sum up the learnt vocabulary (P6).

Another participant who sensed that these tricks could be notably practical responded to the question of when to use the tricks as:

It depends. These card tricks can be used as a warm up activity if the students are familiar with the vocabulary items. If not, they can be used as a raising awareness

activity. It is not possible to present all the target vocabulary using these tricks as some of the lexis will not be covered. In addition, they can be used to activate students' schemata before a reading or listening activity (P25).

A similar response was provided by P77:

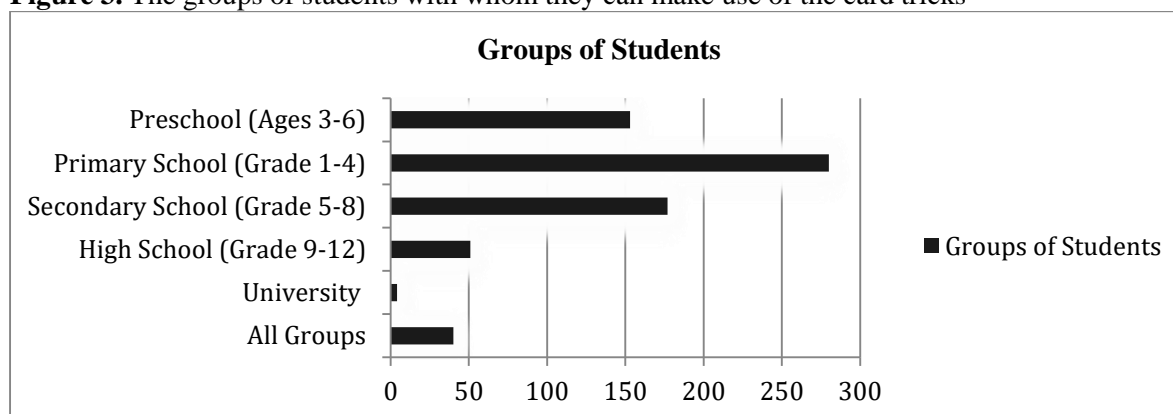
They can be utilized at all stages of a lesson yet I presume it could be better to use them at the ending stages or at the beginning stages of lessons. Students can either be made familiar with the new vocabulary that they will learn at the beginning or they can repeat the newly learned vocabulary at the end of the lesson.

Only one participant (P88) claimed that these tricks can merely be used at the presentation stage: *“In my opinion, at presentation stage, because it motivates students to stay focused for the rest of the lesson and also clear their minds when they get tired and bored”*.

Though some agree that they can be used at all stages, most of them justify that they are effective either at the beginning or at the end of a lesson.

3.1.3. With whom to use card tricks. The results of both quantitative and qualitative phases of the study reveal that these card tricks are for young learners. To Phillips (2003: 3), young learners are ‘children from the first year of formal schooling (five or six years old) to 11 or 12 years of age’. As it is indicated in Figure 3, the consensus has been that they can best be used for primary school students who are young learners according to Phillips’ definition.

Figure 3. The groups of students with whom they can make use of the card tricks



Again, the participants were required to choose more than one option if they preferred to. 280 (72.72%) of the participants felt that these card tricks are convenient for primary school students. While 177 (45.97%) of them asserted teachers could use them in the secondary school, 153 (39.74%) participants thought they could be used while teaching English at preschool level. Only 4 (1.03%) of the participants choose the university option. The figure reveals that magic card tricks can be best for students who are not more than at Grade 8 in the opinions of the participants.

As for the qualitative phase, the results are quite similar. Most of the participants think that they are suitable for either young learners ($n=40$) or kindergarteners ($n=3$) or both ($n=26$). The number of EFL teachers believing that these card tricks are useful for kindergarteners only is low. Most of the participants believe that they can be complicated for kindergarteners and boring and ordinary for the adults. While solely one participant felt that they could be used with young adults, only one participant preferred to use them with adults.

A participant explained why these card tricks are for young learners as *“they [the students] will actually believe that we are magicians”* (P6). P33 pointed out that *“I believe we can use the tricks for all of them according to type of the tricks but young learners will enjoy the tricks most.”* Another participant also verified the quantitative results by claiming that *“these card tricks are enjoyable for young learners. They can be very complicated for kindergarteners. On the other hand, they can be very simple and ordinary for adults”* (P82). In accordance with this, one of the teachers also agreed this fact stating *“these tricks could be challenging for kindergarteners, but for the rest of them, they will be so much fun; especially when they are used for young learners”* (P15). Another one also agreed the point claiming that *“kindergarteners may be too young, and may not comprehend the real sense. Adults may feel uninterested. I think young learners are appropriate”* (P8). Only one participant believed that these

card tricks are for adults as he/she said “*I think they can be used together with adults because kindergarteners and young learners probably will not be able to follow rules, or they will not understand them*” (P67).

3.2. EFL Teachers’ Favorite Card Trick

47.27% of the participants preferred to use ‘Magician’ ($n=182$) most. While 21.82% of them wanted to use ‘11th Card Trick’ ($n=84$) most, 19.74% of them expressed ‘Guessing the Fourth Card’ ($n=76$) as their favorite one. Though ‘Cut the Cards’ was the least preferred card trick, it was found to be the best one in the opinions of 11.17% of the participants ($n=43$).

Responses to the first research question provided some general characteristics of these games; such as, being enjoyable, useful, attractive, interesting, educative, easy, motivating, etc. Responses to the interview questions also produced similar results. However, the following Table provides some specific characteristics and themes of these tricks proposed by the participants the number of which can be seen in Table 1 as well.

Table 2. Specific characteristics of card tricks

Magician	11th Card Trick	Guessing the Fourth Card	Cut the Cards
- Can be utilized in crowded classes - Presentable in front of the class - Students focus on it and actively participate - Arouses curiosity - No risk of making mistakes	- Appropriate for a single student or a small group - More engaging, students need to follow their card - Easy to apply, difficult to understand - More repetition of the target words (3 times) - No risk of making mistakes.	- Can be played in pairs (Students can do the trick to their friends after learning it) - Students focus on the cards - Hard for amateurs, needs some practice to perform - Chance to make mistakes if the cards are shuffled wrong	- Good for a single student or a small group - Different from others, it takes less time - Requires some practice and some luck - Chance to make mistakes if the cards are shuffled wrong

3.3. Significant Differences between In-service and Pre-service EFL Teachers’ Preferences

The last research question investigated the significant differences between in-service and pre-service EFL teachers in terms of whether, when, with whom and which card trick they prefer to use. Primarily, significant differences were found between the preferences of in-service and preservice teachers’ using these card tricks [$X^2(2, n = 385) = 17.205, p <.05$].

Table 3. Significant difference in the preferences of EFL teachers and teacher candidates

Use it or Not?	Service Status				Total	X ²	df	p
	In-service		Pre-service					
	f	%	f	%				
Yes	105	53.8	138	72.6	243			
Maybe	84	43.1	44	23.2	128	17.205	2	.000
No	6	3.1	8	4.2	14			
Total	195	100%	190	100%	385			

Pearson Chi-square results reveal that pre-service teachers of English prefer using card tricks more than the in-service teachers do. Still, more than half of the in-service teachers (54%) preferred using the tricks in their classes. Nearly the other half (43%) is not certain about using them. Only 3% of in-service teachers feel that they will not employ them in their classes.

There was a significant difference between the in-service and preservice teachers’ preferences of which card trick to use [$X^2(3, n = 385) = 10.408, p <.05$]. While in-service teachers preferred using ‘Guessing the Fourth Card’ more, the pre-service teachers preferred ‘11th Card Trick’.

Table 4. Significant difference in which card trick EFL teachers and teacher candidates liked most

Card Tricks	Service Status		Total	X ²	df	p
	In-service	Pre-service				

	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%			
Magician	85	43.6	97	51.1	182		
Guessing the fourth card	51	26.2	25	13.2	76	10.408	3 .015
11th card trick	38	19.5	46	24.2	84		
Cut the cards	21	10.8	22	11.6	43		
Total	195	100	190	100	385		

With regard to when and with whom to use these card tricks, no significant difference was detected between the preferences of in-service and pre-service teachers.

4. CONCLUSION, DISCUSSION and IMPLICATIONS

“One of the greatest enemies of successful learning is student boredom” (Harmer, 2000, p. 5). EFL teachers must explore ways to attract their students’ attention, increase their motivation, and facilitate and enhance their learning. With the aim of attracting students’ attention and keeping their motivation alive, EFL teachers apply different techniques and activities. The purpose of this study is to familiarize the EFL teachers and teacher candidates with a new teaching technique called “the use of magic card tricks in teaching English to young learners” and to investigate their opinions on when, with whom and why they can use them in their classes. Following a mixed methods sequential explanatory research design, the study incorporates both quantitative and qualitative data which were integrated to disclose EFL teachers’ opinions on the use of magic card tricks.

First, the results of the study demonstrate that most of the participants agree to use the tricks in their classes. Only 4% of the participants do not wish to use the tricks. The reason for this could be because few teachers tend not to use the techniques that they are not familiar with. The participants agreed that “magic is a potentially effective teaching strategy” just as Ogren (2014, p. 7) did. Ogren (2014) believes that magic can be an effective tool to teach as it addresses the students’ cognitive, affective and psychomotor domains. The participants are also of the opinion that the card tricks can be enjoyable, attractive, educative, interesting, and different to use. Similarly, In (2009) claimed the mysterious nature of magic tricks is appealing to learners who are motivated by curiosity. Any syllabus for children in primary schools will involve “topics... that are enjoyable ...” (Akcan, 2010, p. 78). Therefore, the teachers can make use of these tricks in their classes since participants feel that tricks are enjoyable and fun. Moreover, participants view that the tricks get students’ attention easily, are interesting, motivating and stimulating. In line with Arbain and Nur’s (2016), and Schatz’s (2006) study, magic can always catch and focus the observer’s attention, enabling the teacher to activate every student; and increase students’ motivation and interest.

Second, as the results suggest, a great number of the participants specify that these tricks can be used either at the beginning of a lesson to revise or at the end to wrap up the vocabulary items. Ikhsanudin (2019, p.14) also found that magic can be used as “warm-up interaction”. As for teaching and revising vocabulary items, Adipramono and Nindhita’s (2016, p.91) study generates similar results. In their study, they conclude that the use of magic tricks “can enrich the students’ vocabulary”. The characteristics of magic tricks suggested by the participants show similarity with those of games performed in EFL classes. Games are fun, motivating, healthy challenge to the child’s analytical thought and with visible set of rules (Lewis & Bedson, 2004). In a similar way like games, EFL teachers can use the magic card tricks “to introduce new material, to practice recently learnt language items, to introduce or practice certain themes, or to relax or energize a class” (Lewis & Bedson, 2004, p. 6).

Third, results also present that participants prefer to use the card tricks for young learners. Likewise, Çakır (2004, p. 106) asserts that “particularly, young learners would love to learn by means of activities ... which are quite stimulating, motivating and interesting”. Çakır (2004, p. 106) also asserts that “the use of various activities in the classroom to teach a foreign language has a great impact on learners”. Therefore, these card tricks may bring the variety needed in young learners’ classes.

The participants prefer to use the trick “Magician” most. Besides their general characteristics, specific characteristics of the card tricks are listed to help EFL teachers select their best card trick to teach English to their students considering their classroom atmosphere and conditions. Finally, the results indicate significant differences among in-service and pre-service teachers’ opinions on whether they want to use the tricks or not and which card trick they prefer most. Pre-service teachers of English prefer using card tricks more than the in-service teachers do. This could be because they are eager to

use new things in their classes in the future. Also, while the pre-service teachers preferred ‘11th Card Trick’, in-service teachers preferred using ‘Guessing the Fourth Card’ more. Identical to Genç’s (2016) study, the needs, challenges, and teaching strategies of pre-service and in-service teachers differ. Considering these differences, pre-service teachers’ willingness to generate new things and in-service teachers’ experience in real classroom setting should be both taken into consideration.

All in all, through careful planning, teachers can make use of these tricks efficiently in their lessons. Integrating magic into the syllabus can be difficult, but not impossible. It might be a good way to engage our learners. Though, the magic tricks can mostly be convenient for young learners, EFL teachers may explore ways to adapt and apply the tricks of their own at any stage of their lessons with any age groups. As Yangın-Ekşi (2012, p.36) highlights teachers should “adapt materials in order to increase the effectiveness of the programme and materials used for their particular learners”. As a final suggestion, if they watch similar videos online, EFL teachers of English can adapt and create new magic card tricks (e.g. Exit707, 2015) or alternative ways of using magic in their classes. Though the study has produced some valuable findings and implications for EFL teachers, it has some limitations. The data collection tool is limited to the questionnaire and interview. The study is additionally limited to the participants’ ideas. Researchers can observe the teachers who are using such magic tricks for further research studies. They can also conduct their own experimental research to distinguish the effect of using these tricks in the EFL classes.

5. REFERENCES

- Adipramono, R., & Nindhita, J. N. (2016). The implementation of magic tricks in collaborative English learning, in L. A. Wahid (Ed.) *Proceedings of the 3rd International Conference on Language, Innovation, Culture and Education*. 87-92. Retrieved from <https://icsai.org/procarch/3iclice/3iclice-42.html>.
- Akcan, S. (2010). Enriching second language instruction for young learners: Teaching practices for primary school children. In B. Haznedar & H. H. Uysal (Eds.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (pp. 67-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arbain, A., & Nur, D. R. (2017). The use of magic and fairy tale dice to improve students' ability in writing narrative text, in *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR). 125: 91-94.
- Bujtas, B. (2011, August 4). *Magic tricks with young learners*. [Video file]. Retrieved from <https://youtu.be/kt4ykocoH78>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 101-112.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Exit707. (2015, November 24). *Perfect cut - Easy card trick for beginners tutorial*. [Video file]. Retrieved from https://youtu.be/z_CLyGlrNdw.
- Frith, G. H. & Walker, J. C. (1983). Magic as motivation for handicapped students. *Teaching Exceptional Children*. 15(2). 108-110.
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 677–683.
- Graham, T. (2011, July 6). *The 21 card trick*. [Video File]. Retrieved from <https://youtu.be/1m6Z3sDjQXk>.
- Harmer, J. (2000). *How to teach English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press & Pearson Education Limited.
- Hopkins, D., & Craig, W. (2015). *Curiosity and powerful learning*. Melbourne: McREL International.
- Ikhsanudin, I. (2019). Using magic trick problem-based activities to engage FKIP UNTAN students: A classroom action research in listening for general communication class. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials*, 1(1). 7-15.
- In, V. (2009). Using origami and magic tricks to teach English. *The Internet TESL Journal*, 15(2). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/In-Origami.html>

- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Lesser, L.M., & Glickman, M.E. (2009). Using magic in the teaching of probability and statistics, *Model Assisted Statistics and Applications*, 4(4), 265–274.
- Levin, D. M. (2006). Magic arts counseling: The tricks of illusion as intervention. *Georgia School Counselors Association Journal*, 13, 14-23.
- Lewis, G. & Bedson, G. (2004). *Games for children*. (Sixth edition). New York: Oxford University Press.
- Meyer, D. Z., & Avery, L. M. (2009). Excel as a qualitative data analysis tool. *Field Methods*, 21(1), 91–112.
- Mismag822 – The Card Trick Teacher (2014, April 10). *Easiest card trick ever*. [Video File]. Retrieved from <https://youtu.be/jzjhcfVvWRA>.
- Moss, S., A., Irons, M., & Boland, M. (2016). The magic of magic: The effect of magic tricks on subsequent engagement with lecture material. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 32-42.
- Ogren, K. (2014). *Why magic is an effective teaching strategy?* A project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education, University of Victoria, Victoria, Canada. Retrieved from <https://dspace.library.uvic.ca>
- Patton, K. (2011, June 14). *Pick a card easy card trick: Magic tutorial how to explanation learn magic*. [Video File]. Retrieved from <https://youtu.be/kjnAxRvLcIE>.
- Phillips, S. (2003). *Young learners* (11th ed.). New York: Oxford University Press.
- SankeyMagic. (2017, April 13). *How to memorize a shuffled deck in 60 seconds!*. [Video File]. Retrieved from <https://youtu.be/EOR8EITmZ4g>.
- Schatz, A. (2006). Magic in the English classroom. *Humanising Language Teaching*, 8(6). Retrieved from <https://old.hltmag.co.uk/nov06/sart02.rtf>.
- Spencer, K. (2012). Hocus focus: Evaluating the academic and functional benefits of integrating magic tricks in the classroom. *The Journal of International Association of Special Education*, 12(1), 85-99.
- TenTen 4 Kids. (2018, December 13). *Four card tricks for teaching English*. [Video File]. Retrieved from <https://goo.gl/h5Ly5i>.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-engagement-literature-review>
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yangın- Ekşi, G. (2012). Materials. In A. Arıkan & E. Gürsoy (Eds.), *Teaching English to young learners: An activity-based guide for prospective teachers* (pp. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.

A Case Study: Literacy Experiences of Struggling Readers with Interactive Digital Books

Vaka Çalışması: Okuma Güçlüğü Çeken Okurların İnteraktif Dijital Kitap ile Okuma-Yazma Tecrübeleri

Emine DEMİRÖZ¹

Öz: Okuma testlerinde, standart beklentilerin bir veya daha fazla seviye altında puan alan öğrenciler okuma güçlüğü çeken öğrenciler olarak tanımlanır. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler, okuma-yazma faaliyetlerini destekleyen etkili uygulamalar kullanıldığında okuma testlerinde başarılı olmaya meyilliler. Son zamanlarda, teknoloji kullanımı okuma güçlüğü çeken öğrencilere modern okuma eğitimi olarak verilen en popüler uygulamalardan biridir. Bu çalışmada, altı 3. sınıf okuma güçlüğü çeken öğrencinin interaktif dijital kitaplar ile deneyimleri incelenmiştir. Veri kaynakları olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler, dökümanlar ve alan notları kullanılmıştır. Bu çalışma, her okuma güçlüğü çeken öğrencinin ihtiyacına yönelik özel bir okuma-yazma müfredatına ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, interaktif dijital kitaplar, yetişkin yönlendirmesinin ve kullanılan kitabın kalitesine bağlı olarak, öğrenciler için teşvik edici veya cesaret kırıcı olabilmektedir.

Anahtar sözcükler: Okuma güçlüğü çeken okur, teknoloji, interaktiflik, interaktif dijital kitaplar.

Abstract: Students who score one or more grade levels below the standard expectations in reading tests are defined as struggling readers. Struggling readers tend to succeed in reading assessments when effective interventions are integrated to support their literacy practices. Recently, technology use has been one of the most popular interventions in contemporary reading instruction for struggling readers. In this study, experiences of six 3rd grade struggling readers within tutoring sessions to explore their experiences with interactive digital books are examined. Data collection sources included semi-structured interviews, document collection, and field notes. This study revealed that every struggling reader needs a special literacy curriculum with strategies that are unique to their needs. The findings also suggested that interactive digital books might be either encouraging or discouraging for students depending on the quality of digital books and adult guidance.

Keywords: Struggling reader, technology, interactivity, interactive digital books.

Cite this article as:

Demiröz, E. (2020). A case study: Literacy experiences of struggling readers with interactive digital books. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 276-284.

UZUN ÖZET

Standart testlerde seviyesinden bir veya daha az seviyede çıkan kişiler okuma-yazma güçlüğü çeken okuyucular olarak nitelendirilir. Bu bireylerin güçlük çekmesinin değişik sebepleri olabilir. Günümüz teknolojilerinin yardımıyla, eğitim teknolojilerinden faydalanarak, bu bireylerin okuma-yazma sorunları azaltılabilir ve hatta ortadan kaldırılabilir. Bu çalışmada, interaktif dijital kitaplar kullanarak, Orta Amerika'da bir ilkokulda altı 3. sınıf öğrencisinin okuma-yazma tecrübeleri incelenmiştir. Bu çalışmada nitel veri analizi kullanılmıştır. Araştırma, okuma-yazma güçlüğü çeken okuyucuların, interaktif dijital kitap kullanımında, okuduklarını anlama ve motivasyonunu nasıl etkilediğini ve okuyucuların bu tecrübeleri nasıl tanımladığını gözler önüne sermiştir. Veri, iki adet yarı-yapılandırılmış görüşme, doküman ve alan notları aracılığı ile toplanmıştır. Her bir katılımcı ile iki ay boyunca her hafta iki adet yarım saatlik oturumlar halinde birebir çalışılmıştır. Toplamda, altı katılımcı ile 16 bireysel yarım saatlik oturum yapılmıştır. Katılımcıların seviyelerine uygun interaktif kitaplar kullanılmıştır. Veri analizinde tema analizi yapılmıştır. İlk aşamada, alan notları, görüşme transkriptleri ve her katılımcının dokümanları ham veri olarak toplanmıştır. Genel anlama için tüm veriler

¹ Öğr. Gör. Dr. Trakya Üniversitesi, e-posta: eminedemiroz1@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3209-4908

okunduktan sonra, araştırma sorularıyla uyuşan betimleyici kodlar verilmiştir. Tüm ham veriler el ile analiz edildikten sonra, betimleyici kodlar her katılımcı için excel dosyasına girilmiştir. Betimleyici kodları analiz ettikten sonra, hepsi her katılımcı için açıklayıcı kodlar altında gruplandırılmıştır. Son olarak da, açıklayıcı kodlar, daha geniş temalar altında her katılımcı için gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmada üç ana tema ortaya çıkmıştır: ‘bariyer’ ‘motivasyon’ ve ‘teknoloji’. Her temanın altında katılımcıların tecrübeleri onlarla alakalı betimleyici kodlarla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre, interaktif dijital kitaplar, yetişkin yönlendirmesinin ve kullanılan kitabın kalitesine bağlı olarak, öğrenciler için teşvik edici veya cesaret kırıcı olabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin, ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş bir müfredata ihtiyaç duydukları ve birebir veya mini-gruplar halinde çalışıldığında daha faydalı olacağı yönünde tespitler de yapılmıştır.

1. INTRODUCTION

The National Center for Education Statistics (NCES) showed that in 1992, 38% of fourth grade students in the United States scored below the basic level of reading expected for their age (Kena et al., 2014). These data indicated that students scored below partial mastery of fundamental skills in reading. In 2013, the results of NCES showed that the percentage of fourth grade students performing below the basic level of reading expected for their age was 32%, which is lower than the percentage in 1992 (Kena et al., 2014). Although there seems to be a decrease in the number of fourth grade students who scored below the basic level between the years of 1992 and 2013, it is clear from the same data that there are still many students who continue to fail state and standardized reading tests.

Students who score one or more grade levels below the standard expectations in reading tests are defined as struggling or emergent readers (Guthrie & Davis, 2003). There are many reasons why these students struggle with reading texts: they might have a disability that makes reading difficult to learn; they might come to school without much literacy experience, or they might have received poor or inadequate reading instruction. Some struggling readers suffer from limited vocabulary, while others cannot summarize the text or synthesize it with other texts (Allington, 2007). Although various interventions have been used to support struggling readers, they continue to have difficulty in state and standardized reading tests. Effective interventions need to be initiated to support struggling readers’ literacy practices. Technology use has been one of the most popular interventions in reading instruction for struggling readers (Cheung & Slavin, 2013). Research has backed up the importance of providing support through using new literacy tools for struggling readers (Anderson–Inman & Horney, 2007; Boone & Higgins, 2007; Cheung & Slavin, 2013; Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011; Wasik & Slavin, 1993). Although there is abundant research on the use of educational technology in literacy practices (Cheung & Slavin, 2013; Falth, Gustafson, Tjus, Heimann, & Svensson, 2013; Gibson, Cartledge, & Keyes, 2011; Laverick, 2014), not many of them focus on the use of educational technology in the reading practices of struggling readers.

Recently, digital books have begun to include more features to attract readers. These enhanced features in digital books are called interactive digital books. They provide readers with more interaction with the text. Interactive digital books also support vocabulary learning and comprehension when animations and sound effects are related to the content (Zucker, Moody, & McKenna, 2009); however, research displayed how one must be careful in using them, especially with children. When such interactive features are irrelevant to the text, they might distract readers and even interfere with their recall of significant details (Dalton, 2014). In an exploratory study with 24 pairs of adults and children (ages 3–5), researchers at the Joan Ganz Cooney Center (Chiong, Ree, Takeuchi, & Erickson, 2012) explored enhanced e–book use on iPads. The study revealed that children preferred to read an enhanced digital book over a basic digital book, but they remembered fewer details of the content with enhanced digital books instead of the basic digital book version. In a qualitative study with a struggling reader, McClanahan, Williams, Kennedy, and Tate (2012) explored the experiences of a struggling reader with the story book applications on the iPad. The results of the study showed that the student made a one year's progress in reading within six weeks with the use of interactive applications on the iPad. The findings also suggested that these applications helped the student to focus attention, increased his metacognitive skills in reading, and enabled him to be more confident and to gain a sense of being in control of his learning.

2. METHODS

In this study I made use of a qualitative research design so that I might obtain a deeper understanding of the experiences of struggling readers within tutoring sessions that made use of interactive digital books. I used case study as the major qualitative design of this inquiry. I incorporated Creswell's definition of case study as he defined it in broad terms as a methodology, a type of design in qualitative research, and an object of study, as well as a product of the inquiry. Case study "involves the study of an issue explored through one or more cases within a bounded system (i.e., a setting, a context)" (Creswell, 2007, p. 73). Each of the participants selected for this study served as a single case in this multiple case study. The purpose of this case study was not to generalize inquiry findings, but to learn from them and to open up possible new territory for further research.

2.1. Research Questions

My research is centered around two central research questions and two sub-questions:

1. How do struggling readers describe their literacy experiences related to the use of interactive digital books during tutoring sessions?
2. What is the academic potential of using interactive digital books among struggling readers?
 - 2.a. How does using interactive digital books support the reading comprehension of struggling readers?
 - 2.b. How does using interactive digital books support the reading motivation of struggling readers?

2.2. Context

This inquiry was located in an elementary level charter school in the Midwest region of the United States. The research school had approximately 80 students from diverse backgrounds (85.2% African American and a small percent of White and Latino/a, which was not indicated because the percent was suppressed due to a potential small sample size), who were enrolled in kindergarten through fifth grade programs. 93% of the students in this school participated in the free or reduced-price lunch program in 2014 (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2014).

2.3. Participants

The students who get "Below Basic" and "Basic" level scores in the content area of English Language Arts in the Missouri Assessment Program (MAP) are targeted as needing reading assistance. According to 2015 MAP results, 53.3% of the third graders in this school are at the "Below Basic" level, while 20.0% of them are at the "Basic" level (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2014). Thus, 73.3% of the third graders in this school were the potential pool of participants to be recruited for this study.

Six 3rd grade struggling readers were recruited as participants for this study in the elementary school described above. I used purposeful sampling to select the participants for this study. Of the purposeful sampling strategies, snowball sampling followed by criterion sampling was used to select the participants. I selected the school and the participants with the help of a "gatekeeper"—one of my professors, who knows the principal of the school as a snowball sampling strategy. Then I used criterion sampling to select the participants that meet the criteria for this study.

2.4. Data Collection

I collected data through the participant observation of tutoring sessions, two semi-structured interviews, document collection, and the use of a field note journal to triangulate my data. I worked one-on-one with each participant for two half an hour sessions each week for a total of two months. In total, I collected data based on 16 individual half an hour sessions with 6 participants. During tutoring sessions, I used level-appropriate interactive digital book applications on iPads, drawing from available downloads from the iPad, App Store. I used my own tablet and purchased the book applications myself. I audio-recorded tutoring sessions with my participants while using interactive digital books. I wrote technical and reflective field notes after each tutoring session. These field notes consisted of descriptions of what was being experienced, such as what social interactions occurred and what activities took place during observation, and of my feelings; insights; interpretations; and reactions to what was observed.

2.5. Data Analysis

In this qualitative case study, I used thematic analysis to analyze and interpret the data to identify core meanings. To analyze the data, I used a generic coding process of thematic analysis. The

generic process involved the following steps: organizing and preparing the data; reading through all the data; beginning detailed analysis with a coding process; using the coding process to develop a description of the people as well as themes for analysis; explaining how the themes have been represented; and interpreting the data (Creswell, 2003). As the first step in the generic process, I accumulated the field note entries, transcriptions of interviews, and documents collected for each participant as raw data. Then, I read through the data to have a general sense of the information. Next, I began detailed analysis by reading through the data and assigning descriptive codes that are aligned with my research questions, when applicable. After I analyzed all the raw data manually, I entered all the descriptive codes to the excel document on the computer respectively for each participant. Then I defined each descriptive code according to its meaning in this study. After analyzing the descriptive codes, I grouped them under the interpretive codes going along with the descriptive codes for each participant. Finally, I grouped the interpretive codes into larger themes that embrace those codes for each individual.

3. FINDINGS

The three themes of ‘motivation’ ‘barriers’ and ‘technology’ emerged from the data sources of participants’ documents, interviews, and observations.

3.1. Barriers

For this study, the theme “Barriers” was described as the participants’ challenges preventing them to process and respond to comprehension of text. This theme was detailed further through two interpretive codes of *student related barriers* and *environment related barriers*. The interpretive code of *student related barriers* addressed difficulties in comprehension of text resulting from participants themselves. A theme that was clear throughout my interactions with Marco was “Barriers”. Marco had student related difficulties especially in the area of concentration. In the reflective field notes for the first meeting with Marco, I noted: “He is distracted by anything. That seems to be why he cannot fully concentrate on the book or the activities. Marco did not follow the words when the book was reading to him” (Field notes, March 29, 2016). Concentration might be one of the possible reasons for Marco to struggle with reading and processing texts. Marco’s concentration went hand in hand with the interpretive code of *environment related barriers*. The interpretive code of *environment related barriers* involved difficulties in comprehension of text resulting from participant’s environment. In the room, Marco usually wanted to play with the games around the room or in the tablet instead of focusing on the digital text. Dorothy also displayed experiences that were directly related to the interpretive code of *environment related barriers*. Dorothy had an unfortunate car accident in which she had a stroke. During tutoring, Dorothy mentioned that doctors told her the stroke might be directly related to her strong imagination. Dorothy always talked about extra ideas that were not even related to what was mentioned in the actual story. Another *environment related barrier* to keep Dorothy struggle in reading was the attitude of her peers. Dorothy sometimes was in a bad mood when I went to pick her up from her classroom. The problem always had to do with her classmates, who poked fun of her, or sometimes the teacher, who she believed did not understand her.

3.2. Motivation

The theme of “Motivation” was considered as a source for reaching at an individual’s target, value, or belief. This theme centered around three interpretive codes of *motivation to learn*, *motivation to read*, and *reinforcement*. Throughout the tutoring sessions, Alice displayed experiences that were relevant to the interpretive code of *motivation to learn* and *motivation to read*. The interpretive code of *motivation to learn* was evident throughout Alice’s data, especially from field notes. Alice was a shy and quiet student. In the first interview, though, I was able to learn that Alice loved Princess Tiana from the animated movie, “The Princess and the Frog.” I prepared a folder for each participant to put their tutoring session documents. For Alice, I took a print of Princess Tiana’s picture and wrote Princess Alice on a paper in her favorite color below the picture. The next time we met, I showed her the folder, and her eyes widened with surprise and delight. This helped to grab her interest and motivate her to learn and engage in reading more. The interpretive code of *motivation to read* showed itself beginning with an event that took place during the third time I went to pick up Alice from her classroom. During the first two sessions, Alice did not show much interest in working with me. However, during the third session, things changed dramatically. That day, I went to her classroom to pick Marco to work with. Although Alice knew it was not her turn yet, she grabbed my arm to show me something. Her excitement was clear from her eyes as well as voice. She explained that she went to the library to check

some books out to read and found the print version of the book, “Acoustic Rooster,” which we worked on as her first interactive digital book during our second session together. After that occasion, she showed more interest in the sessions and engaged in the interactive digital books to a greater degree than she had previously done.^[15] The interpretive code of *motivation to read* was also elucidated from Beatrice’s data. Beatrice was aware of the challenges that had brought her to the tutoring sessions. In one of the tutoring sessions, she openly explained one of her reading challenges: “Some words are not easy. Because words kind of sound like ‘o’ ‘u’ ‘d’, but when you write, it is different” (Audio record B., March 31, 2016). The arbitrariness between the sound and how it was written was a big challenge for Madeline to overcome. That is why she kept asking for how a word was sounded out whenever she was not sure how to pronounce it. Sometimes, she just stopped reading when there was a big word for her. At such times, she looked at me without saying anything. Her look had a big echo of ‘help me out!’ In spite of her awareness of such challenges, Beatrice was very motivated to read. She especially wanted to read high-level books like her mother reads. Beatrice was the only participant that kept asking for the meaning of unknown words. She seemed to want to learn and to read. Actually, she had the interest, curiosity, and motivation to read; however, they did not help her to accurately pronounce the words, understand the text, process it efficiently, or respond to the text in a manner to show comprehension. Beatrice had interest in reading that brings fun to her. When that was not the case, she lost her motivation and desire to read. In a conversation, she explained how she loved to work one-on-one together in that small room. She stated: “Reading is not fun in the class, but in here, with like nobody else in here, but you and I. It feels like we have more and not crowded. I like it better here” (Audio record, April 6, 2016).

3.3. Technology

The theme of “Technology” addressed the use of digital tools to improve participants’ literacy skills. This theme was further sorted into two interpretive codes of *interactive technology* and *technology fondness*. “Technology” was a theme that appeared most frequently across all data sources of Marco. Marco displayed experiences mostly related to the interpretive codes of *interactive technology* and *technology fondness*. The interpretive code of *interactive technology* addressed a wide range of components from the use of hotspots to their being a source of distraction. Marco constantly wanted to touch hotspots without worrying about understanding the text. He kept pressing on the hotspot before, after, and even during reading the text on a page. “Technology” was a prominent theme in the field notes from the observations of tutoring sessions with Heidi. Heidi had positive attitudes towards the use of digital books with interactive features just like the hotspots used for the purpose of this study. During the second interview, Heidi explained her positive attitude towards working with interactive digital books with read to me feature by stating: “I think they were helpful. I need to know what the character is saying from their own mouth, like not from the words, from their own mouths. When they make noise, that makes me happy. We never did that before” (Second Interview, May 5, 2016). At the beginning, Heidi told me that she was surprised to hear that the book can read to her. She thought the person dubbing the story was the same character as in the story related to the content and picture. She thought it is a necessity to listen the story from the characters’ own mouths, which she stated made her happier. Data from Beatrice also centered on the interpretive code of *interactive technology*. During our initial conversations about what Beatrice thinks of using technology to read, she explained that she loved to use technology for anything. Her first reaction towards the first hotspot she moved was: “It is like a movie!” (Field notes, March 23, 2016). After a couple more sessions, I asked her what she thinks of using interactive digital books with hotspots, she answered: “They were fun and really like awesome. Because you know how the books you read, you use your imagination and can see in your mind. I love that” (Audio record B., April 7, 2016). She further stated: “You feel like you can go inside of the book to explore. Your brain pops out like fun parties” (Audio record B., April 7, 2016). Data from Madeline also focused on the interpretive code of *interactive technology*. At the beginning, after she pressed on a couple of hotspots, she said: “This is like a movie, but in a book” (Field notes, March 25, 2016). This is a short statement, but a powerful one. She related interactive digital books to movies, and she had fun while using them. The statement indicated that she found the interactive digital books with hotspots as live as movies. Madeline also emphasized that such books might bring out imagination by explaining: “It was pretty interesting. Because when you read it, imagination comes in your mind like imagine like princesses wandering around” (Second Interview, May 5, 2016). When she was specifically talking about what hotspots mean to her, she stated: “They are helpful, because they go to the story and when you press on it, it makes you feel that you can like turn the page and do another one and another one”

(Second Interview, May 5, 2016). The interactive feature of such books reminds Madeline of how fun a book might be. She wishes the books to move. No matter how funny or boring the story of a text is, it seemed that Madeline expected more action from a book.

The interpretive code of *technology fondness* explained the devotion of students towards the use of digital tools for fun. Marco was fond of any type of technology. At the first session with him, I mentioned how we were going to use tablets to read and improve his literacy skills. Marco was thrilled at the idea of using tablets regardless of what purpose we were going to use it. He explained his love of technology by saying: “Yeah. iPaaaaaads! I love to play games with the computer” (Audio record M., March 22, 2016). Throughout the tutoring sessions, Marco’s eyes widened after touching a hotspot. The first time he touched a hotspot, he stated: “Wowww! Did you see that? I will do that again. You touch it” (Audio record M., March 22, 2016). When there was a hotspot he really loved, he asked me to touch it, too. In addition, the interpretive code of *technology limitation* revealed itself in Heidi’s data. The interactive digital books used for this study had some of limitations, such as small fonts and distracting stars lighting around hotspots at the time of reading. Also, there was no way to de-activate the ‘read to me’ feature or to turn off the voice. Thus, it worked non-stop until everything on the page was read. Every time Heidi turned a page, the letters were big enough to be easily read. However, turning a page was connected to the ‘read to me’ feature, so after the ‘read to me’ feature was done reading, no matter whether the sound was on or off, it made the sentences smaller which made it, sometimes, hard to see. In such cases, Heidi stated: “It drives me crazy when it gets that small” (Audio record H., March 25, 2016).

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

In an effort to derive meaning from my participants’ experiences and to highlight some of the study implications, I included the voices of the respondents above. In this way, I examined their experiences and uncovered various narrative themes within and across their experiences. I consider here how their storied experiences and the related narrative themes were highly useful for shedding light on some of the outcomes of using interactive digital books with struggling readers.

In this study, I worked individually with each struggling reader student participant. Working one-on-one was beneficial to struggling readers in this study as supported by the literature. It might also be of special interest to teachers and parents in assisting struggling readers to improve their reading proficiency. In addition, the findings might open new doors for teaching and learning opportunities that are not available in traditional print books. This study might also enable some teachers to develop a literacy curriculum adaptable with the individual needs of some of the struggling readers.

There are a couple of issues to consider before deciding to implement this technology in the process of learning and practicing. This technology demands costs and training from teachers and time to guide students. Keeping all these in mind, this technology might seem like burden more than benefit. Although this study focuses on the use of interactive digital books to support the literacy practices of struggling readers, this technology should not be understood as a substitute for teaching. Technology might be a tool to support instruction, but not the target of it. Therefore, interactive digital books should be considered as an augment to support some of the literacy practices if needed and used by a teacher or parent appropriately.

In the 21st century, it is crucial to prepare students for both print-based and technology-based sources to support their learning. Teachers might benefit struggling students through the integration of sources like technology that is adaptable with their individual needs. However, unless effective digital tools that are appropriate to students are chosen and used, technology might have some negative effects on the education of students. Selfe (1999) suggested that technology might be integrated into curriculum effectively only if the dangers of it are known and taken action upon. Teachers might benefit their students if they choose effective and quality digital tools, know the negative effects of the target technology, and integrate it considering those negative effects and finding innovative ways to refrain from them. Not only teachers but also parents might benefit from the integration of interactive digital books into their children’s education when they use it meaningfully. Parent involvement in children’s education has shown to result in better academic outcomes, fewer behavioral problems, and lower high school dropout rates (Henderson & Berla, 1994). Parents, especially those who need assistance in the education of their children outside the school, might benefit from the vast amount of beneficial sources that technology provides. Some interactive digital books have vocabulary help built in them; most of them have ‘read to me’ feature; some of them highlight the words when ‘read to me’ feature is activated

for easy tracking; and some of them have comprehension questions and answers at the end of texts. Parents might benefit from such sources of interactive digital books to help out their children, especially during times when they feel insufficient because of a learning barrier, not having enough formal education, being from another culture and unfamiliar with the vocabulary, structure, or pronunciation of target language. Children might use these sources without necessarily having somebody around them. However, children are not always aware of the negative sides of technology (Udo, 2001). Unless they have some guidance from a parent or teacher who is aware of the negative sides and take action upon them, they might easily get distracted. Thus, it might be of significance to have a parent or teacher as a facilitator to support literacy instruction while using interactive digital books.

This study has some implications not only for educators and parents but also for digital text designers. The design world is a profit-based world, so designers put the attraction side of products upfront in order to earn more money. They believe that is how they grab more attention of more customers (Cooper, 2004). The designers put the fun aspect upfront by making the content inferior to layout of the product. By doing so, they may not consider the benefit of their products to their customers. During the course of this study, I struggled with text selection. In particular, I noticed that when the word of *digital books* is entered in the search box of app store on a tablet, there is a vast majority of sources. Using the search term of *interactive digital books* seemingly results in a drop in the pedagogical quality of the books. As well, a majority of interactive digital books are the interactive versions of classical books that target for elementary level children. When these books are analyzed, it is unfortunate to see that the interactivity in these books is just intended to be a source of amusement that is unrelated to the content of the text. In the process of looking for interactive digital books, I had difficulty in finding books that would best serve the needs of struggling readers in terms of contributing to their motivation to read by engaging with the text virtually. It was even more challenging to locate books that also aimed to improve the literacy ability of struggling readers through quality resources that are organized by grade level and that include content-related interactivity. After a long process of searching, I was able to find suitable texts for my participants. However, even the books that I selected had some limitations, such as having small fonts when the “Read to Me” feature is inactive, including some hotspots that were indirectly related to the content of the text, and adding distracting stars that lit up around hotspots at the time of reading. For this reason, I recommend that digital text designers may focus more on the importance of content and how it is conveyed with the additional features that they provide in interactive digital books, such as hotspots, read to me, games, and puzzles.

At the same time, following the results of this study, I assert that technology can be used meaningfully and effectively to support learning and teaching. If educators want to integrate technology in their classrooms, they do need to consider the strengths and weaknesses of the technology that is chosen in relation to increasing student academic achievement. Another point that teachers might consider is whether interactive digital books or similar technologies can be detrimental to student learning, even if they are included for educational purposes. In this study, hotspots became a source of distraction at the beginning when students were left alone to discover how to use interactive digital books. However, they became a source of motivation with appropriate guidance at further reading processes of these digital books. If teachers know in what ways the selected tool can help them to achieve better learning outcomes, and if they know how their students approach this tool, then there is a high possibility of minimizing the limitations and maximizing its positive impact on learning processes.

Additionally, technology can be a great tool to differentiate instruction, so it might be used effectively to address individual needs of learners. For example, my participants, Marco, Dorothy, Heidi, Alice, Beatrice, and Madeline, all had struggles with reading and writing, as observed in the classroom and by their test results. The use of interactive digital books proved to be one effective means for working with their individual needs in reading, and so they are a recommendation of this study as long as guided text selection and instructor oversight is available. Technology such as these digital books might also help struggling readers when their instructional path is integrated appropriately, as it helps other groups of learners who need a personalized and differentiated instruction. Thus, technology might take on a specific role to minimize the achievement gap between struggling readers and their peers.

As the outgrowths of my study, this study might further have implications for the education of second language learners. The multimodal features in the digital books might be used to support not only struggling readers but also second language learners in terms of having built in dictionaries to

check for the meaning of unknown words. Second language learners might also benefit from hotspots when they are designed related to the content of the text. The multimodal features in digital books might also be constructive for second language learners because they have chance to hear the text from a native with the ‘read-to-me’ feature. All in all, these additional tools in digital books might enable second language learners to support their language learning process effectively when they are used conscious of their positive and negative features. Furthermore, vocabulary knowledge of second language learners might be boosted through systematic vocabulary activities in digital books. More specifically, hotspots might be designed to teach specific vocabulary with the inclusion of more action-based-hotspots relevant to the target vocabulary throughout the texts of interactive digital books. For example, characters might hug each other when the user clicks on the target word of ‘hug.’ Visual aids through the actions of characters or objects of the text might benefit vocabulary learning and storage of individuals. Demiroz and Demiroz (2018) supported this phenomenon and claimed that language learning is more efficient when cognition is supported with kinesthetic activities.

Social justice is another important issue to consider in the implementation of these interactive digital books. Social justice is usually defined as providing an equitable education for all so that individuals become change agents and fight for what believe is right. I remember seeing a caricature, in which there are 3 individuals with different lengths trying to look over a bench to watch a baseball game. In the caricature, there are two pictures with two different scenarios to describe the difference of equity and justice. In the first picture of the caricature, equity is described as giving the same-length-banks so that they can see the game. However, the short individual could not still watch the game because the bank is not long enough for his length. In the other picture of the same caricature, justice is described as giving banks as long as each individual needs so that they can really see the game. As it is identified in this example, there is a slight, but very significant difference between equity and justice. If each student is supported with the tools appropriate to their needs, social justice might be achieved. In this case, using sources like interactive digital books to appeal to the needs of struggling readers means providing social justice. However, we also need to take into consideration other issues of access to such sources. Access to technology and Internet is difficult especially for students from economically disadvantaged backgrounds. In such cases, technology becomes a source of providing social injustice for students of low-income-families. Fortunately, the participants I worked with had access to technology in the school because of a grant that the school received to purchase tablets and use them as support for students’ learning. They also had access to technology outside of school with either smart phones or tablets that their parents had. However, not every student has access to technology to support learning. Thus, the use of technology should be carefully considered because it might be both a source of social justice and injustice. Access to cultural education is one way of providing social justice. However, not all the books on the market are designed to provide multicultural education for all. The application that I purchased is one of the rare ones that target education aspect more than money. Although this is the case, there are not many multicultural books within the application. There are a couple of books designed to reflect the culture of African Americans, of which my participants, most of whom were African Americans, were delighted to read a text that they felt connected to. Most of the books on the market still do not help students comprehend the racial, ethnic, and gender-related problems they face in their lives. More works of female authors might be published to equalize the number of male and female authors. More stories from various cultures might be shared to have a general idea of the different cultures in the schools and society. The different sides of the stories, especially history stories, might be provided so that readers might look for their own truths to provide students with authentic multicultural education.

In conclusion, reading is one of the amazing skills that most human beings can develop with a level of fluency over time. However, reading cannot be learned and practiced for everyone in the same way. In this study, I wanted to shed some light on the world of struggling readers and to help them overcome their challenges with the use of interactive digital books. If students cannot read, it is not their fault. Instead, the opportunity and responsibility is on the shoulders of educators to support students so that they can interact with text in meaningful ways. It is my hope that this dissertation becomes a voice for ay struggling reader and widens teachers’ avenues so that they can broaden their students’ lives by the joys of engaging in reading. My intention is to inspire, especially educators, to find new and exciting ways to support and inspire their students.

5. REFERENCES

- Allington, R. L. (2007). Intervention all day long: New hope for struggling readers. *Voices from the Middle, 14*(4), 7-14.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (2007). Supported e-texts: Assistive technology through text transformations. *Reading Research Quarterly, 42*(1), 153-160.
- Boone, R., & Higgins, K. (2007). The role of instructional design in assistive technology research and development. *Reading Research Quarterly, 42*(1), 134-153.
- Cheung, A., & Slavin, R. E. (2013). Effects of educational technology applications on reading outcomes for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly, 48*(3), 277-299.
- Chiong, C., Ree, J., Takeuchi, L., & Erickson, I. (2012). *Print books vs. e-books*. Retrieved from http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2012/07/jgcc_ebooks_quickreport.pdf
- Cooper, A. (2004). *The inmates are running the asylum: Why high-tech products drive us crazy and how to restore the sanity*. Indianapolis, IN: Sams.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalton, B. (2014). DIY e-books: Designing enhanced texts. *The Reading Teacher, 67*(7), 543-546.
- Demiroz, E., & Demiroz, E. (2018). Enactive nature of scholarship and e2TPR. In Wang, V. C. (Ed.), *Handbook of Research on Positive Scholarship for Global K-20 Education* (pp. 201-216). IGI Global.
- Falsh, L., Gustafson, S., Tjus, T., Heimann, M., & Svensson, I. (2013). Computer-assisted interventions targeting reading skills of children with reading disabilities: A longitudinal study. *Dyslexia, 19*(1), 37-53.
- Gibson Jr, L., Cartledge, G., & Keyes, S. E. (2011). A preliminary investigation of supplemental computer-assisted reading instruction on the oral reading fluency and comprehension of first-grade African American urban students. *Journal of Behavioral Education, 20*(4), 260-282.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 59-85.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Kena, G., Aud, S., Johnson, F., Wang, X., Zhang, J., Rathbun, A., Wilkinson-Flicker, S., & Kristapovich, P. (2014). *The condition of education 2014* (NCES 2014-083). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved September 21, 2015 from <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Laverick, D. (2014). Supporting striving readers through technology-based instruction. *Reading Improvement, 51*(1), 11-19.
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. (2012). A breakthrough for Josh: How to use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends, 56*(3), 20-28.
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2014). *District and school information*. Retrieved from <http://mcde.dese.mo.gov/Pages/District-and-School-Information.aspx>
- Selfe, C. L. (1999). Technology and literacy: A story about the perils of not paying attention. *College composition and communication, 50*(3), 411-436.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6*, 1, 1-26.
- Udo, G. J. (2001). Privacy and security concerns as major barriers for e-commerce: A survey study. *Information Management & Computer Security, 9*(4), 165-174.
- Wasik, B. A., & Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly, 28*(2), 178- 200.
- Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic bookson pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research, 40*(1), 47-87.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi¹ (Düzce-Merkez Örneği)

Analysis of Elementary School Teachers' Conflict Management Strategies and Their Conflict Cases (Düzce City Center Case)

Adem YURDUNKULU², Aygül OKTAY³

Öz: Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan 400 “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğretmenler en fazla öğrenciler ve veliler ile çatışma yaşarken, en az hizmetliler ve diğerleri ile çatışma yaşamaktadır. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konu öğrenci davranışları iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise okul içinde sigara içmedir. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşama nedenleri, iletişim yetersizliği ve bozukluğu iken, en az çatışma nedenleri kaynak ve mekân eksikliği, para toplama işleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenler çatışma sonrası kendilerinin ve karşı tarafın morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini büyük bir oranla belirtmelerine karşın çatışma sonrası hem kendilerinin hem de karşı tarafın iş performanslarında etkilenme olmadığını belirtmişlerdir. Çalışma stratejileri medeni durum, istihdam türü değişkenlerine göre öğretmenler arasında görüş farklılığı yokken; cinsiyet, medeni durum, kıdem, aynı kurumda çalışma süresi değişkenlerinde görüşleri farklılıklar göstermektedir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim, öğretmen, çatışma, yönetim, strateji.

Cite this article as:

Yurdunkulu, A. & Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important issues that affect the effectiveness and efficiency of schools is organizational conflicts. It is the duty of teachers to manage these conflicts in a way that ensures the effectiveness of the school. Previous researches mostly focus on the identification of conflict management strategies experienced by elementary school principals. In this study, teachers who are party to the conflict are discussed. Thus, the reasons for conflicts experienced by elementary school teachers are important in that their use of conflict management strategies can be transformed into the

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir. 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² İngilizce Öğretmeni, MEB, e_dim@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7879-3184

³ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, e-posta: oktay_a@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1912-3142

benefit of the school. This study purposes to identify the conflict situations of teachers working in primary school in the Center District of Düzce Province in 2012-2013 academic year and the management strategies they use to overcome these conflicts.

Method

The research is in the survey model. 1466 teachers working in the public elementary schools in the Center District of Düzce Province constitute the population of the research. According to The Simple Random Sampling Method Table, the ideal sample size is 278-322 in quantitative studies when the population is 1000-2000. "Personal Information Form" and "Survey Questionnaire for Conflicts Experienced by Teachers" and "Scale of Conflict Management Strategies" which were developed by Özgan (2006) were applied to 425 teachers and 400 questionnaires were included in the evaluation. Cronbach Alpha (α) values were again calculated for this study. The reliability coefficient for general is calculated as $\alpha=.85$ According to the calculations sub-dimensions are respectively $\alpha=.83$ for integration sub-dimension, $\alpha=.76$ for the avoidance sub-dimension, $\alpha=.67$ for compromising sub-dimension, $\alpha=.68$ for the domination sub-dimension and $\alpha=.66$ for compliance sub-dimension. In the analyses of data as descriptive analysis; percentage, mean, standard deviation, t-test for independent groups, one-way variance analysis (ANOVA) and LSD were used. 22.5% of teachers within the scope of this study were in conflict with students, 21.8% were parents and 17.5% were in conflict with the Head of School. 23% of the teachers had the highest rate of confrontation with students, while the lowest rate of confrontation with 0.3% was smoking in the school. The reasons for teachers having the highest number of conflicts are 22.0% communication inadequacy and maladjustment, while the reasons for the lowest number of conflicts are demanding money collection with 0.3%. 78.8% of the teachers were found to be negative in post-conflict morale, 4.0% in positive direction and 17.3% in no effect. 58.8% of the opponents after the conflict were negative in the morale, 5.8% in the positive direction and 35.8% in the negative direction. 37.3% of the teachers had their performances decreasing, 2.3% higher and 60.5% of the teachers were not affected. After the conflict, the performances of the counterparties decreased by 21.8%, the increase of 7.0% and the performance of 71.3% were not affected.

Result and Discussion

The study shows that the integration strategy is performed mostly by the women, the compliance strategy is performed mostly by men teachers. Conflict management strategies do not depend on marital status, since significant difference is not observed statistically. The teachers with 11-20 years and 21 years and more seniority prefer avoidance strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. At the same time, the teachers with 21 years and more seniority prefer compromising strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. Also it is stated that the teachers with 11-20 years and 21 years and more seniority prefer compliance strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. There is no difference between the management conflict strategies of tenured and paid teachers. It is seemed that while the teachers graduated from university prefer integration strategy more than the teachers graduated from associate degree, the teachers graduated from associate degree prefer avoidance strategy more than the teachers graduated from university. It is determined that the integration and compromising strategies are used in the schools with 11-20, 21-30 and 31 and more than 31 teachers more than the schools with 1-10 teachers. The teachers with 5-8 and 9 and more than 9 years seniority in the same school prefer avoidance strategy more than the teachers with 1-4 years seniority at the same school. Teachers within the scope of this study are mostly in conflict with students and their parents for behaviors of students and because of lack of communication. It is observed that most of the teachers and counter parties are affected negatively after conflicts. It is found that most of teachers' and counter parties' working performance aren't affected after conflicts. Teachers' views on conflict management strategies differ according to variables such as gender, seniority, educational background, number of teachers in the school and study time in the same school. There is no difference between the views of teachers according to their marital status or tenure status. In-service training about conflict management and strategies can be given for school administrators and teachers to deal with the conflicts in best way and for the benefit of the school. Further researches might be conducted involving all employees at the school at different educational levels.

1. GİRİŞ

İnsanlar, aralarında iş bölümü yaparak ortak amaçlarını gerçekleştirmek için işlemler ve eylemler yapmaya başladıklarında örgütü oluşturmuştur (Öztekın, 2002). Toplum, endüstrileşmeyle birlikte iş bölümünün artması, yeni mesleklerin ortaya çıkması, ailenin vermiş olduğu eğitimin yetersiz kalması, toplumsal yaşamın daha karmaşık hale gelmesi ve bilgi birikiminin artması gibi nedenlerle eğitim örgütlerine ihtiyaç duymuşlardır. Aydın (1984) ve Bursalıoğlu (2010) örgütü, belirlenen hedef doğrultusunda düzenlenmiş çalışmaya hazır bir yapı olarak tanımlamaktadır. Toplumsal yaşamın ve örgütsel çevrenin sorunlarını tamamıyla ortadan kaldıracak özellikte bir örgüt yapısının varlığından söz edilemez. Yönetim, ne yaparsa yapsın, örgütlerdeki bazı sorunlar kaçınılmazdır (Elma, 1998). Eğitim örgütlerinde de sorunlar kaçınılmazdır. Eğitim örgütünü önemli ölçüde etkileyen, yönetici ve öğretmenlerin zaman ve enerjilerini alan olgulardan birisi de örgüt içindeki çatışmalardır. Çatışma sonuçları, örgüt yararına bir sinerjiye dönüştürülebilir. Bunun için öğretmen ve yöneticilere büyük görevler düşmektedir (Elma, 1998). Özellikle de sınıf içerisinde öğrencilerle birebir ilişki içerisinde bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma durumları ve bunlara karşı oluşturdukları çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi, örgütün devamı ve başarısı için büyük önem taşımaktadır.

Örgütlerde görülen sorunlar, genellikle örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı araştırmacılar tarafından paylaşılan ortak bir görüştür. Bu doğrultuda çatışma, örgütlerde sıklıkla rastlanan bir sorundur (Aydın, 1986). Alanyazın incelediğinde çatışmanın birçok tanımı yer aldığı görülmektedir. Çatışma, sözlük anlamıyla “çatışmak, mücadele etmek işi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Çatışma, çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Genel olarak “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun bir güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarındaki bozulma” şeklinde tanımlanmaktadır (Can, 2002). Koçel (1998) çatışmayı, “iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak” açıklamaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı gibi, “anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme” çatışmanın temel unsurlarıdır. Bu unsurların var olduğu ortamlarda taraflar kendi çıkarlarını elde etmek veya kendi görüşlerini kabulettirmek peşindedir (Koçel, 1998).

Çatışmanın temel unsurlarından olan “anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk ve birbirine ters düşme” olumsuz kavramlar olarak algılansa da, çatışmalar aynı zamanda bir örgütte, farklı düşüncelerin olması, yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkmasına neden olur (Eren, 2001). Örgütlerde yönetimin öncelikle yapması gereken işler, çalışanlar arası ve/veya gruplar arasındaki çatışmaları, örgütün amaçlarına katkı sağlayacak şekilde yönlendirmek ve yönetmektir. Yöneticinin, mevcut çatışmayı saptaması, nedenlerini ve köklerini araştırılması, çatışma yönetimi seçeneklerini belirlemesi ve en uygun seçeneği seçip uygulaması ve sonucu izleme aşamalarından oluşan bir süreç izlemesi gerekir (Koçel, 1998).

Anlaşılacağı gibi çoğu tanımlarda çatışma, “düşmanlık ve sorun yaratıcı olay olarak” görülmektedir. Bu görüşler bir noktaya kadar doğru olarak kabul görmektedir. Ancak bazı çatışmalar, örgütler için istenilen ve aranılan bir durumdur (Kılınç, 1986). İyi yönetilen bir çatışma süreci örgütün dinamiklerini ortaya çıkaran bir durum yaratabilir.

1.1. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Klasik / Geleneksel Yaklaşım: 19. Yüzyılda çatışma, yıkıcı olarak görülmektedir. Çatışmadan kaçınılması gerektiği ileri sürülmektedir. Çatışmaları önlemek yönetimin görevidir. Yani, bu felsefenin geçerli olduğu dönemde, çatışma istenilmeyen bir durumdur. Bu felsefe çatışmanın yaratıcılığı ve verimliliği arttırıcı yönünü dikkate almadığı için geçerliliği yoktur (Kılınç, 1986). Geleneksel yönetim anlayışı çatışmanın önlenmesi için; hiyerarşik yapıda, görev ve sorumlulukların açıkça tanımlandığı, iş bölümünün ve kuralların belirlendiği bir yapının var olması gerektiğini ileri sürmektedir. Örgütte uyum ve iş birliği ancak böyle bir yapı ile sağlanabilir. Max Weber’in bürokratik örgüt görüşünde çatışmanın ya da kurallardan sapma gösterecek bir davranışın yeri yoktur. Bireylerin davranışları kurallarla belirlenmekte ve sınırlanmaktadır (Karip, 2010).

Neo-Klasik / Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşım, 1920’ lerde Mary Parker Follet’in yapıcı çatışmanın değerini fark etmesiyle gelişmiştir. Davranışçıların çoğu, çatışmanın bireyler ve gruplar arası farklılıklardan doğmakta olduğunu belirtmişlerdir. Çatışmanın yok edilmesinin de bu farklılıkları yok etme anlamına geldiği ileri sürülmektedir (Kılınç, 1986). Neo-Klasik / Davranışçı yaklaşıma göre çatışma tüm örgüt ve gruplar için doğal ve kaçınılmaz bir olgudur. Çatışma, karmaşık örgütlerin doğaları gereği olup doğal karşılanmalıdır. Davranışçı örgüt kuramcıları, “bütün çatışmaların örgüt için

yıkıcı olmadığını, bazı çatışmaların, örneğin grup çatışmalarının, toplumsal bir işlevi yerine getirdiğini düşünürler. Çünkü onlara göre örgütsel çatışma, örgütteki bireyler ya da gruplar arası ayrılaşmadan kaynaklanır. Örgütte çatışmanın yok edilmesi demek, birey ya da gruplar arasındaki bu ayrımın ortadan kaldırılması demektir” ki, örgütsel bir ortamda bunların yapılması olanaksızdır (İpek, 2003). Bu görüşe göre, çatışma tamamen ortadan kaldırılamaz, bazı durumlarda çatışma örgütün veriminin artmasını sağlayabilir.

Modern/ Etkileşimci Yaklaşım: Günümüzde geçerliliği olan bu yaklaşım, davranışçı yaklaşımdan şu yönleriyle farklılık gösterir. Çatışmanın gerekliliğini kabul etme, aykırılığı belirgin hale getirmek gerektiğini ileri sürmektedir. Çatışma yönetimini, isteklenmeyi içerecek biçimde tanımlanma ve bunu yöneticilerin görev ve sorumluluğu olarak görmesidir (Ertekin, 1982). Robbins (1990) ise; modern yaklaşımda, çatışmadan kaçınılmayacağını vurgulamakta ve örgütlerde yoğunlaşan çatışmaların çözümünün zorluğuna dikkat çekmektedir. Etkileşimciler, örgütte çatışma olmamasını sakıncalı bulmaktadır. Çünkü çatışma yaşanmayan bir örgüt bozulmaya gidiyor demektir. Araştırma sonuçları, çeşitli örgütlerde, üyeleri arasında tam uyumdan çok görüş ayrılığı olan grupların daha fazla gelişme eğiliminde olduğu saptanmıştır (Aydın, 1984).

1.2. Çatışma Süreci

Çatışma dört aşamada meydana gelen bir süreçtir. Birinci aşama; yapı, iletişim ve kişisel etmenlerden kaynaklanan çatışma yaratabilen koşulların var olmasıdır. İkinci aşama; kavrama ve kişileştirme aşaması olup insanlar duygusal davrandığı için, taraflar stress, gerginlik ve engelleme yaşayabilirler. Üçüncü aşama; çatışmayı tanımlama ve yönetilmesi aşamasıdır. Çalışanlardan birinin amaçlarına ulaşmasının engellenmesi ya da bir başkasının çıkarlarını arttırıcı hareketlerde bulunması çatışmanın davranış aşamasıdır. Çatışma, açık, gizli, dolaylı ve çok yönlü kontrol edilen sataşma tiplerini içerir. Çatışma konusu davranış, saldırgan, şiddet içeren ve kontrol edilmeyen çok çeşitli davranışları kapsar. Bu aşamada, taraflar, çatışmayı yönetecek stratejik bazı yaklaşımlar geliştireceklerdir. Tarafların çatışma yönetimi için beş stratejik yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; “hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma” yaklaşımlarıdır. Dördüncü aşama ise; Çatışmanın sonuçlarının ortaya çıkmasıdır. Bu aşamada çatışma davranışı ile çatışma yönetimi davranışının birbirlerini etkilemesi bazı sonuçlar doğuracaktır (Açıkgöz, 2003).

Çatışma sonucunda, grup performansında bir gelişme söz konusu oluyorsa sonuç işlevseldir. Bu sonuçlar arasında, çatışma kararlarının niteliğinin arttırması, yaratıcılığı ve yeniliği güdülemesi, grup üyeleri arasında ilgi ve merakı teşvik etmesi, gerilimin azaldığı bir ortam sağlanması, öz eleştiri ve değişim ortamı sağlanması sayılabilir. Bu yapıcı sonuçlar, örgüt, yöneticiler ve çalışanlar açısından yararlıdır (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2011). İşlevsel sonuçlar, grup performansının artması dolayısıyla örgütte verimliliğin artmasına neden olur. Çatışmanın istenmeyen sonuçları ise, örgüte bağlılığın azalması, iletişimin engellenmesi ya da ortadan kalkması, grup bağlılığının azalmasıdır (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2011). Grubun performansı düşeceği için verimlilik azalır.

Türk eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okullarda, farklı ilgi ve beklentilere sahip bireylerin etkileşimi ve informal iletişim boyutunun ağır basması örgüt içinde değişik nitelikte çatışmaların çıkmasına neden olabilir. Başaran (2008) göre çatışmanın kaynağı, kıt kaynakların dağılımı, gruplaşma, yeniliğe karşı direnme eğilimi, kalıplaşmış yöntemler ile yeni yöntemlerin çelişmesi, yapısal bozukluklar, yönetim biçimi ve çatışma eğilimli kişiliktir. Karip (2010), bu nedenlerin yanı sıra, görev ve sorumluluk dağılımı, güç ve yetkinin kullanımı, değerlendirme, mevzuata uygun davranmama, siyasi düşünce farklılıklarının çatışma nedeni olduğunu belirtmiştir. Diğer örgütler gibi eğitim örgütleri de örgütsel çatışma ve örgütsel adalet süreçlerinden önemli derecede etkilenmektedir. Okuldaki eğitici personelin çatışma yönetimi becerileri ve örgütsel adalet uygulamaları, öğrencilerin performansını, okulun amaç ve hedeflerini, örgütsel verimliliği ve etkililiğini kuşkusuz etkileyecektir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde yönetsel bir beceri olarak çatışma yönetimi ve çatışma yönetimi stratejileri uygulamalarının, eğitim araştırılması bir gerekliliktir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Düzce merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler:
 - a) Kimler ile çatışma yaşamaktadır?

- b) Çatışma konuları nelerdir?
- c) Çatışma kaynakları nelerdir?
- d) Çatışma sonrası kendilerinin moral durumları nasıl etkilenmektedir?
- e) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumları nasıl etkilenmektedir?
- f) Çatışma sonrası iş performansları nasıl etkilenmektedir?
- g) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın iş performansları nasıl etkilenmektedir?

2) Düzce Merkez İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri:

- a) Cinsiyet,
- b) Medeni durum,
- c) Kıdem,
- d) Kadro durumu,
- e) Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve
- f) Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Düzce ili merkez ilçesindeki Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 2014-2015 eğitim öğretim yılı 2. dönem devlet ilkokul (f=728) ve ortaokulda (f=738) çalışan toplam 1466 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zorluğundan dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle; N büyüklüğündeki bir kitleden, n büyüklüğündeki bir örnekleme tüm birimlere eşit seçilme şansı verilmektedir. 1000-2000 evrene sahip nicel araştırmalarda ideal örneklem sayısının 278-322 arası olduğu belirtilmektedir (Can, 2013; Uzgören, 2012). Bu nedenle çalışmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 425 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları; % 56,5'i (f=226) kadın, % 43,5'i (f=174) erkek; % 72,5'i (f=290) evli, % 27,5'i (f=110) bekârdır. Öğretmenlerin % 41,3'ü (f= 165) Sınıf; %16'3' ü (f=65) Türkçe-Sosyal B.; (f=81) %20,3'ü Diğer Branş (Din Kültürü ve Ahlak Bil., Resim-İş, Müzik vb.); %13'5'i (f = 54) Matematik, Fen B., %8,8'i (f=35) İngilizce başındandır. % 60,8'i (f=290) 1-10 yıl yıl, % 26,0'sı (f= 104) 11-20 yıl, % 13,02'si (f=153) 21 yıl ve daha fazla kıdem sahibidir. % 90,2'si (f=361) kadrolu, % 9,8'i (f=39) ücretlidir. % 64,8'i (f=259) 1-4 yıl, % 24,3'ü (f=97) 5-8 yıl, % 11,0'i (f=44) 9 yıl ve daha fazla bulunduğu okulda çalışmaktadır. % 7,5'i (f=30) 10 ve daha az, %47,8'i (f=191) 11-20 yıl, % 31,3'ü (f=125) 31 ve daha fazla öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak; araştırmacının düzenlediği "Kişisel Bilgi Formu" ile Özgan (2006), tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket" ve "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket: Karip (2010) 'un "Okullarda Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasından alınmıştır. Anket, öğretmenlerin çatışma yaşadıkları karşı taraflar, çatışma konusu, çatışma nedeni, çatışma sonucunun moraline etkisi, çatışma sonucunun karşı tarafın moraline etkisi, çatışmanın sonucunun iş performansına etkisi, çatışma sonucunun karşı tarafların iş performansına etkisine ilişkin soruları içermektedir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Örgütsel Çatışma Ölçeği, Rahim (1992) tarafından geliştirilen ve Özgan (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanan ölçek 41 madde, 5 alt boyuttan

oluşmaktadır (Bütünleştirme, Uzlaşma, Uyma, Hükmetme, Kaçınma). Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık yöntemiyle yapılan güvenilirlik katsayısı $\alpha=,90$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı; bütünleştirme $\alpha=,90$, kaçınma $\alpha=,84$, uzlaşma $\alpha=,82$, hükmetme $\alpha=,75$ ve uyma $\alpha=,74$ 'dür.

Bu çalışma için ölçeğin geneline ilişkin yeniden ölçülen Cronbach Alpha $\alpha=,85$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için yeniden hesaplanan güvenilirlik katsayısı; bütünleştirme $\alpha=,83$, kaçınma $\alpha=,76$, uzlaşma $\alpha=,67$, hükmetme $\alpha=,65$ ve uyma $\alpha=,66$ 'dır. Cronbach Alpha değeri $,60$ ve üzeri olan güvenilir kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). 2014-2015 Akademik yılı 2. Dönem 425 öğretmene anket ve ölçek formu dağıtılmış, geri dönen formlardan eksik doldurulan 25 form elenerek 400'ü değerlendirme kapsamına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde: betimsel istatistik; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, normallik incelemesi yapılırken birçok şartın bir arada sağlanması gerekmekte olduğundan sadece bir veya iki şartı baz alarak verinin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yorum yapmak istatistiksel olarak yeterli görülmemektedir. Bu bakımdan Kolmogorov-Smirnov testi yanında Shapiro–Wilk testi, Skewness (çarpıklık) değerleri $-,04$ ve $,97$ arasında Kurtosis (basıklık katsayısı), $,04$ ile $,86$ Skewness (çarpıklık katsayısı) değerleri saptanmıştır. Gözlenen değerlerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin $-1,96$ ve $+1,96$ normallik sınırları içinde olduğu saptanmıştır. (Büyüköztürk, 2017). Veriler normal dağılım gösterdiği iki gruplu değişkenlerde t-testi ve ikiden fazla gruplu değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (Anova) ve farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı bulmak için Least Significant Difference Test'i (LSD) kullanılmıştır. Araştırmada $,05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmenlerin Çatışma Durumları

Birinci alt problem olarak 1) Düzce merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler: a) Kimler ile çatışma yaşamaktadır? b) Çatışma konuları nelerdir? c) Çatışma kaynakları nelerdir? d) Çatışma sonrası kendilerinin moral durumları nasıl etkilenmektedir? e) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumları nasıl etkilenmektedir? f) Çatışma sonrası iş performansları nasıl etkilenmektedir? g) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın iş performansları nasıl etkilenmektedir? Sorularına ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 1. Çatışma yaşanan kişilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Yaşanan Taraflar	f	%
Öğrenci	90	22,5
Veli	87	21,8
Müdür	70	17,5
Öğretmen	66	16,5
İlköğretim Müfettişi	48	12,0
Müdür Yrd.	25	6,3
Diğer	10	2,5
Hizmetli	4	1,0
Toplam	400	100,0

Öğretmenlerin çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Buna göre; öğretmenler oran büyüklüğüne göre sırasıyla öğrenci (%22,5; $f=90$), veli (%21,8; $f=87$), müdür (%17,5; $f=70$), öğretmen (%16,5; $f=66$) ve ilköğretim müfettişi (%12; $f=48$) ile büyük oranlarda çatışma yaşarken en az hizmetlilerle (%1,0; $f=4$) çatışma yaşadıkları anlaşılmıştır. Buradan hareketle eğitim saçı ayağı olan öğretmen – öğrenci – veli arasında büyük oranda çatışma yaşandığı söylenebilir.

Tablo 2. Çatışma konularına ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Konuları	f	%
Öğrenci davranışları	92	23,0
Olumsuz bireysel tutumlar	81	20,3
Sınıf içi öğretim etkinlikleri	36	9,0
Güç ve yetki kullanımı	29	7,3
Sınıf dışı öğretim etkinlikleri	28	7,0
Keyfi uygulamalar	22	5,5
Görev Dağılımı	20	5,0
Diğer*	16	4,0
Parasal konular	13	3,3
Teftiş ve değerlendirme	10	2,5
Geç gelme, göreve gelmeme ve izin alma	9	2,3
Eğitim öğretimi destekleyici hizmetler	7	1,8
Sınıf geçme ve not verme	6	1,5
Kılık kıyafet	6	1,5
Siyasi konular ve sendikal faaliyetler	5	1,3
Ödül ve ceza verme	5	1,3
Müfredat	5	1,3
Okul ve sınıf temizliği	5	1,3
Mevzuat	4	1,0
Okul içinde sigara içme	1	0,3
Toplam	400	100,0

*Diğer; Ankette açıklanması istenilen bir seçenek olmasına rağmen işaretlenmiş, ancak ne olduğu belirtilmemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde: Öğretmenlerin büyük oranda çatışma yaşadıkları konulara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları büyükten küçüğe sıraya konulmuştur. Buna göre öğretmenler sırasıyla “Öğrenci Davranışları” %23 (f=92), “Olumsuz bireysel tutumlar”(20,3; f= 81) ve “Sınıf için öğretim etkinlikleri %9 (f=36)’ büyük oranda çatışma yaşadıkları görülmekte iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise (%0,3; f=1) “Okul içinde sigara içme’ olarak görülmektedir. Okullarda kapalı alanlarda sigara içme yasağı, öğrenenlerin okulda sigara içmeden kaynaklanan çatışma konusunu azalmasında olumlu etki yaptığı söylenebilir. Buradan hareketle toplumda büyük bir sorun gibi görünen sigara içme olayının öğretmenler arasında hemen hemen hiçbir sorun teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler için eğitimin temeli olan “öğrenci davranışları” en büyük sorun olarak görülmektedir.

Tablo 3. Çatışma nedenine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Nedeni (Kaynağı)	f	%
İletişim yetersizliği ve bozukluğu	88	22,0
Baskı ve kendini kanıtlama çabası	78	19,5
Yetersizlik, bilgisizlik	54	13,5
Eğitim ve kültür farklılıkları	46	11,5
Tarafli davranma, gruplaşma	35	8,8
Saygısızlık	34	8,5

Verilen işi hafife alma, savsaklama	11	2,8
Haklılık, doğruluk, hatasızlık algısı	10	2,5
Görev ve yetkileri bilmeme	7	1,8
Ortak karar alma durumunda görüş	6	1,5
Gücü test etme	6	1,5
Rekabet ve kıskançlık, aşırı duygusallık	5	1,3
Öğrenci ile ilgilenmeme	5	1,3
Diğer*	5	1,3
Yasalara uymayan istek ve beklentiler	4	1,0
Asılsız suçlama	3	0,8
Kalıplaşmış yöntemlerle yeni yöntemlerin	2	0,5
Yaşam biçimi, siyasi farklılıklar	2	0,5
Para toplanmak istenmesi	1	0,3
Toplam	400	100,0

*Diğer; Ankette açıklanması istenilen bir seçenek olmasına rağmen işaretlenmiş, ancak ne olduğu belirtilmemiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çatışma yaşadıkları nedenlere ilişkin dağılıma göre öğretmenlerin çatışma yaşama nedenleri oranını %10'dan büyük olan nedenler “İletişim yetersizliği ve bozukluğu” (%22; f=88); “Baskı ve kendini kanıtama çabası” (%19,5; f=78); “Yetersizlik, bilgisizlik”(%13,5;f=54); “Eğitim ve kültür farklılıkları” (%11,5;f=46) olduğu görülürken, en az çatışma nedenleri ise “Para toplanmak istenmesi” (%0,3; n=1) olarak görülmektedir. Buradan hareketle eğitim seviyesi ve dolayısıyla konuşma iletişim becerisi yüksek olarak bilenen öğretmenler arasında en büyük çatışma nedeni iletişim yetersizliği ve bozukluğu olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesi yükselse de insanlar arası iletişimin eğitim ile beraber kişiliğe de bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Yaşanılan çatışma sonuçlarının öğretmenlerin morallerine etkisine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde dağılımları

Moral	f	%
Olumsuz etkiledi	315	78,8
Olumlu etkiledi	16	4,0
Etkisi olmadı	69	17,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4’de öğretmenlerin çatışma sonrası moral durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%78,8; f=315) çatışma sonrası morali olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin (%4; f=16) çatışma sonrası morali olumlu yönde etkilenmiştir. Çatışmaların öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği ve dolayısıyla morallerinin büyük oranda bozulduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çatışma yaşanan karşı tarafın morallerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Yaşanan Karşı Tarafın Moral Durumu	f	%
Olumsuz etkilendi	234	58,5
Olumlu etkilendi	23	5,8
Etkisi olmadı	143	35,8
Toplam	400	100,0

Tablo 5’de çatışma sonrası çatışma yaşanan karşı tarafın moral durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun (%58,5; f=234) çatışma sonrası

morallerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmekte iken, %35,8'inin (f=143) çatışmanın morallerine etkisi olmadığı ve %5,8'inin (f=23) ise çatışmadan olumlu etkilendiği görülmektedir. Çatışmaların öğretmenler ile birlikte karşı tarafın da morallerini olumsuz yönde etkilediği ve çatışmanın olumsuz yönde olduğu gibi olumlu yönde de etkisinin olabileceği söylenebilir.

Tablo 6. Çatışma sonuçlarının iş performanslarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

İş Performansı	f	%
Performansım düştü	149	37,3
Performansım yükseldi	9	2,3
Performansımı etkilemedi	242	60,5
Toplam	400	100,0

Tablo 6'da öğretmenlerin çatışma sonrası iş performanslarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%60,5' inin f=245) çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmez iken, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,3'ü (f=149) çatışma sonrası iş performanslarının düştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,3'ü (f=9) çatışma sonrası iş performanslarının yükseldiği görüşündedir.

Tablo 7. Çatışma sonuçlarının karşı tarafların iş performanslarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Yaşanan Karşı Tarafın Performansına Etkisi	f	%
Performansını düşürdü	87	21,8
Performansını yükseltti	28	7,0
Performansı etkilemedi	285	71,3
Toplam	400	100,0

Tablo 7 incelediğinde; çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın performans durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun (%71,3; f=285) çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmediği görülmekte iken, %21,8'inin (f=87) çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü ve %7'sinin (f=28) ise çatışma sonrası iş performanslarının yükseldiği görülmektedir. Eğitim örgütlerindeki çatışmalar büyük oranda karşı tarafın performansını etkilemediği söylenebilir.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem olarak, Düzce Merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ilişkin görüşleri; cinsiyet, medeni durum, kıdem, kadro durumu, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Cinsiyet	f	\bar{x}	SS	Sh _{\bar{x}}	t Testi		
						t	Sd	P
Bütünleştirme	Kadın	226	4,11	0,59	0,04	2,85	398	,01
	Erkek	174	3,95	0,58	0,04			
Kaçınma	Kadın	226	3,09	0,53	0,04	-1,35	398	,18
	Erkek	174	3,16	0,55	0,04			
Uzlaşma	Kadın	226	3,68	0,53	0,03	-,52	398	,61
	Erkek	174	3,71	0,53	0,04			
Hükmetme	Kadın	226	3,05	0,58	0,04	1,16	398	,25
	Erkek	174	2,98	0,59	0,05			

Uyma	Kadın	226	3,48	0,56	0,04	-2,42	398	,02
	Erkek	174	3,61	0,56	0,04			

$P \leq ,05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda bütünleştirme stratejisinde kadın ve erkek öğretmenler arasında, kadınların lehine ($t=2,85$; $p<,05$); uyma stratejisinde ise kadın ve erkek arasında, erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2,42$; $p<,05$). Kaçınma ($t=-1,35$; $p>,05$); uzlaşma ($t=-,52$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=1,16$; $p>,05$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık yoktur. Buna göre kadınların erkeklere göre daha çok bütünleştirme stratejisi, erkeklerin ise kadınlara göre daha çok uyma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Medeni Durum	f	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Bütünleştirme	Evli	290	4,03	0,57	0,03	-,33	398	,74
	Bekar	110	4,06	0,64	0,06			
Kaçınma	Evli	290	3,13	0,53	0,03	,62	398	,54
	Bekar	110	3,09	0,55	0,05			
Uzlaşma	Evli	290	3,69	0,52	0,03	,03	398	,97
	Bekar	110	3,69	0,56	0,05			
Hükmetme	Evli	290	3,04	0,61	0,04	1,29	398	,20
	Bekar	110	2,96	0,54	0,05			
Uyma	Evli	290	3,55	0,57	0,03	,56	398	,58
	Bekar	110	3,51	0,56	0,05			

$P \leq ,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda bütünleştirme ($t=-,33$; $p>,05$); uyma ($t=,62$; $p>,05$); kaçınma ($t=-,03$; $p>,05$); uzlaşma ($t=-1,29$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=,56$; $p>,05$) alt boyutlarında farklılık yoktur. Buna göre çatışma yönetimi stratejilerinin kullanımında evli ya da bekar olanlar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları										
Strateji	Kıdem	f	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bütünleştirme	1-10 yıl	243	4,04	0,60	G.Arası	0,30	2	0,15		
	11-20 yıl	104	4,01	0,60	G.İçi	137,19	397	0,35		
	21 yıl +	53	4,10	0,49	Toplam	137,49	399		,44	,64
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-10 yıl	243	3,06	0,51	G.Arası	2,17	2	1,09		
	11-20 yıl	104	3,20	0,56	G.İçi	113,02	397	0,28		
	21 yıl +	53	3,22	0,61	Toplam	115,19	399		3,81	,02
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-10 yıl	243	3,64	0,54	G.Arası	2,79	2	1,40		
	11-20 yıl	104	3,73	0,51	G.İçi	108,97	397	0,27	5,09	,01

	21 yıl +	53	3,88	0,46	Toplam	111,77	399		
	Toplam	400	3,69	0,53					
Hükmetme	1-10 yıl	243	3,05	0,58	G.Arası	1,55	2	0,78	
	11-20 yıl	104	2,92	0,60	G.İçi	136,83	397	0,34	2,25 ,11
	21 yıl +	53	3,08	0,60	Toplam	138,38	399		
	Toplam	400	3,02	0,59					
Uyma	1-10 yıl	243	3,46	0,55	G.Arası	3,41	2	1,70	
	11-20 yıl	104	3,63	0,58	G.İçi	123,58	397	0,31	5,47 ,01
	21 yıl +	53	3,69	0,56	Toplam	126,99	399		
	Toplam	400	3,54	0,56					

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütünleştirme ($F=,44$; $p>,05$) ve hükmetme ($F=2,25$; $p>,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yokken; kaçınma ($F=3,81$; $p<,05$); uzlaşma ($F=5,09$; $p<,05$) ve uyma ($F=5,47$; $p<,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri LSD testi sonuçları

Strateji	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Kaçınma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,14	0,06	,023*
		21 yıl +	-0,17	0,08	,041*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,14	0,06	,023*
		21 yıl +	-0,02	0,09	,798
	21 yıl +	1-10 yıl	0,17	0,08	,041*
		11-20 yıl	0,02	0,09	,798
Uzlaşma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,09	0,06	,152
		21 yıl +	-0,25	0,08	,002*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,09	0,06	,152
		21 yıl +	-0,16	0,09	,074
	21 yıl +	1-10 yıl	0,25	0,08	,002*
		11-20 yıl	0,16	0,09	,074
Uyma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,16	0,07	,014*
		21 yıl +	-0,23	0,08	,007*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,16	0,07	,014*
		21 yıl +	-0,07	0,09	,462
	21 yıl +	1-10 yıl	0,23	0,08	,007*
		11-20 yıl	0,07	0,09	,462

$P \leq ,05$

Tablo 11'de görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; kaçınma alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Uzlaşma alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve

daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Uyma alt boyutunda ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Buna göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-20 ve 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha çok kaçınma yönetimi stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin çatışmalara girmek istemedikleri ve çatışmalardan kaçındıkları söylenebilir. Uzlaşma yöntemi stratejisini ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin, daha çok deneyime sahip olmaları, daha çok çatışma ve olay yaşamaları sonucu kıdem yılı az olanlara göre, daha çok uzlaşma yönetimi stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Kadro Durumu	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bütünleştirme	Kadrolu	361	4,03	0,59	0,03	-,79	398	,43
	Ücretli	39	4,11	0,57	0,09			
Kaçınma	Kadrolu	361	3,12	0,54	0,03	,05	398	,96
	Ücretli	39	3,11	0,54	0,09			
Uzlaşma	Kadrolu	361	3,69	0,53	0,03	-,38	398	,70
	Ücretli	39	3,72	0,51	0,08			
Hükmetme	Kadrolu	361	3,02	0,59	0,03	-,34	398	,73
	Ücretli	39	3,05	0,56	0,09			
Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,07
	Ücretli	39	3,69	0,52	0,08			

$P \leq ,05$

Tablo 12’de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda; bütünleştirme ($t = -,79$; $p > ,05$); uyma ($t = ,05$; $p > ,05$); kaçınma ($t = -,38$; $p > ,05$); uzlaşma ($t = 1,34$; $p > ,05$) ve hükmetme ($t = -1,82$; $p > ,05$) boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Buradan hareketle, kadrolu ve ücretli öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13. Öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Grup	Okuldaki öğretmen sayısı			Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları						
		f	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Bütünleştirme	1-10	30	3,62	0,66	G.Arası	6,40	3	2,13	6,45	,00	
	11-20	191	4,03	0,57							G.İçi
	21-30	54	4,13	0,58							Toplam
	31 ve üz.	125	4,11	0,56							
	Toplam	400	4,04	0,59							
Kaçınma	1-10	30	3,14	0,58	G.Arası	1,06	3	,35	1,22	,30	
	11-20	191	3,07	0,52							G.İçi
	21-30	54	3,19	0,56							Toplam
	31 ve üz.	125	3,16	0,55							
	Toplam	400	3,12	0,54							

Uzlaşma	1-10	30	3,45	0,52	G.Arası	2,28	3	,76	2,75	,04
	11-20	191	3,69	0,51	G.İçi	109,49	396	,28		
	21-30	54	3,76	0,51	Toplam	111,77	399			
	31 ve üz.	125	3,73	0,56						
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-10	30	2,95	0,56	G.Arası	2,43	3	,81	2,36	,07
	11-20	191	2,99	0,60	G.İçi	135,95	396	,34		
	21-30	54	2,92	0,59	Toplam	138,38	399			
	31 ve üz.	125	3,13	0,56						
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-10	30	3,32	0,60	G.Arası	1,92	3	,64	2,03	,11
	11-20	191	3,54	0,56	G.İçi	125,07	396	,31		
	21-30	54	3,63	0,58	Toplam	126,99	399			
	31 ve üz.	125	3,54	0,54						
	Toplam	400	3,54	0,56						

$P \leq ,05$

Tablo 13’de incelendiğinde çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre bütünleştirme ($F=6,45$; $p<,001$) ve uzlaşma ($F=2,75$; $p<,05$) stratejilerinde farklılık saptanmıştır. Kaçınma ($F=1,22$; $p>,05$); hükmetme ($F=2,36$; $p>,05$) ve uyma ($F=2,03$; $p>,05$) stratejilerinde farklılık yoktur. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 14. Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri LSD testi sonuçları

Strateji	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
Bütünleştirme	1-10	11-20	-0,41	0,11	,000*
		21-30	-0,51	0,13	,000*
		30 ve üzeri	-0,49	0,12	,000*
	11-20	1-10	0,41	0,11	,000*
		21-30	-0,10	0,09	,255
		30 ve üzeri	-0,08	0,07	,221
	21-30	1-10	0,51	0,13	,000*
		11-20	0,10	0,09	,255
		30 ve üzeri	0,02	0,09	,831
	30 ve üzeri	1-10	0,49	0,12	,000*
		11-20	0,08	0,07	,221
		21-30	-0,02	0,09	,831
Uzlaşma	1-10	11-20	-0,24	0,10	,020*
		21-30	-0,32	0,12	,009*
		30 ve üzeri	-0,29	0,11	,008*
	11-20	1-10	0,24	0,10	,020*
		21-30	-0,07	0,08	,363

	30 ve üzeri	-0,04	0,06	,466
21-30	1-10	0,32	0,12	,009*
	11-20	0,07	0,08	,363
	30 ve üzeri	0,03	0,09	,730
30 ve üzeri	1-10	0,29	0,11	,008*
	11-20	0,04	0,06	,466
	21-30	-0,03	0,09	,730

P ≤ ,05

Tablo 14’da görüldüğü gibi çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinde 1-10 öğretmenli okullar ile 11-20; 21-30 ve 30 ve üzeri öğretmenli okullar arasında; 11-20; 21-30 ve 30 ve üzeri öğretmenli okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda bütünleştirme ve uzlaşma yönetimi stratejilerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen sayısının artması kurum ve birey lehine olumlu yönde etki sağladığı söylenebilir. Kurumdaki öğretmen sayısı arttıkça daha çok yapıcı ve uzlaşmacı ortamların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun aksine kurumdaki öğretmen sayısı azaldıkça bireyselleşme, zıtlama ve gruplaşmaların olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Halen çalıştığı okuldaki görev süresi					Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları					
Strateji	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bütünleştirme	1-4	259	4,07	0,53	G.Arası	1,70	2	,85	2,48	,09
	5-8	97	3,93	0,68	G.İçi	135,80	397	,34		
	9 ve üstü	44	4,11	0,64	Toplam	137,50	399			
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-4	259	3,06	0,51	G.Arası	2,96	2	1,48	5,24	,01
	5-8	97	3,22	0,54	G.İçi	112,23	397	,28		
	9 ve üstü	44	3,27	0,64	Toplam	115,19	399			
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-4	259	3,70	0,50	G.Arası	1,56	2	,78	2,82	,06
	5-8	97	3,61	0,61	G.İçi	110,20	397	,28		
	9 ve üstü	44	3,84	0,48	Toplam	111,77	399			
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-4	259	2,99	0,59	G.Arası	,76	2	,38	1,09	,34
	5-8	97	3,07	0,57	G.İçi	137,63	397	,35		
	9 ve üstü	44	3,09	0,61	Toplam	138,38	399			
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-4	259	3,52	0,54	G.Arası	1,33	2	,67	2,11	,12
	5-8	97	3,51	0,64	G.İçi	125,66	397	,32		
	9 ve üstü	44	3,70	0,55	Toplam	126,99	399			
	Toplam	400	3,54	0,56						

P ≤ ,05

Tablo 15’de incelendiğinde, Öğretmenlerin hala çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre, kaçınma stratejisinde ($F=5,24$; $p<,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bütünleştirme ($F=2,48$; $p>,05$); uzlaşma ($F=2,82$; $p>,05$); hükmetme ($F=1,09$; $p>,05$) ve uyma ($F=2,11$; $p>,05$) stratejilerinde grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık yoktur. Kaçınma stratejisinde kaynağı belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 16. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri LSD Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kaçınma	1-4	5-8	-0,16	0,06	,011*
		9 ve üzeri	-0,21	0,09	,014*
	5-8	1-4	0,16	0,06	,011*
		9 ve üzeri	-0,05	0,10	,591
	9 ve üzeri	1-4	0,21	0,09	,014*
		5-8	0,05	0,10	,591

$P \leq,05$

Tablo 16’de görüldüğü gibi LSD testi sonucunda; 1-4 yıl aynı okulda görev süreli öğretmenler ile 5-8 yıl ve 9 yıl ve üzeri görev süreli öğretmenler arasında 5-8 ve 9 ve üzeri yıl görev süreli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Öğretmenlerin okuldaki görev süreleri arttıkça çatışmalardan kaçındıkları ve kendi mevcut konumlarını korumak istedikleri söylenebilir. Bununla birlikte aynı okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin çatışmadan kaçınmadıkları görülmektedir. Bu da onların buldukları kurumda ileriye dönük kalmayı düşünmediklerini göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Düzce ili Merkez ilçesinde çalışan öğretmenler, en fazla “öğrenci, veli ve okul müdürü” ile çatışma yaşamaktadır. En az “hizmetli ve diğerleri” ile çatışma yaşamaktadır. Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla müdür ve velilerle çatışma yaşadığını, en az hizmetli ve diğerleri ile çatışma yaşadıklarını belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı kişileri müdür ve müdür yardımcılarını olduğunu, en az çatışma yaşanan kişilerin de müfettiş ve hizmetliler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çatışma yaşadığı kişiler benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konular; “öğrenci davranışları”, “olumsuz bireysel tutum” ve “sınıf içi öğretim etkinlikleri” iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise “okul içinde sigara içme”dir. Özgan (2006)’nın ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı konuların, “olumsuz bireysel tutumlar” ve “öğrenci davranışları” olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin en az çatışma yaşadıkları konunun, kaynak dağılımı olduğunu belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı konunun, “görev dağılımı olduğunu belirtirken, en az çatışma yaşadıkları konunun, keyfi uygulamalar olduğunu bulmuştur.

Çalışmanın önemli bulguları arasında yer alan, ilköğretim öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşama nedeni olarak, “İletişim yetersizliği ve bozukluğu”, “Baskı ve kendini kanıtlama çabası”; “Yetersizlik, bilgisizlik” “Eğitim ve kültür farklılıkları iken, en az çatışma nedenleri ise “Para toplanmak istenmesi”dir. İletişimde meydana gelen kopmalar veya yetersiz iletişim, önemli bir çatışma nedenidir. Bu konuda, Özgan (2006)’ın yaptığı araştırmaya göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşama nedeni, baskı ve kendini ispatlama çabası olarak ifade edilirken, en az çatışma yaşama nedeni ise, çıkarıcılık olarak belirlenmiştir. Güllüoğlu (2013) ise, öğretmenlerin en fazla çatışma yaşama nedenini, çıkarıcılık ve yaranma olarak ifade ederken, en az çatışma yaşama nedenini, para toplanmak istenmesi ve asılsız suçlama olarak belirlemiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun morali, çatışma sonrasında olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin çatışma sonrasında moralinin olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır. Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun, çatışma sonrası morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade ederken, öğretmenlerin çok az bir kısmının

çatışma sonrası moralinin olumlu yönde etkilendiğini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucunu anlamlı olacak şekilde desteklemektedir. Denilebilir ki, öğretmenlerin moralleri, çatışma durumundan olumsuz etkilenmektedir.

Öğretmenlerin büyük oranda çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmediği, çok azının iş performansının düştüğü bulgusu Özgan (2006)'nın bulgusuyla örtüşmektedir. Çatışma sonrası karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun iş performansı etkilenmez iken, çok azının çatışma sonrası iş performansı düşmektedir. Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışma sonuçlarının karşı tarafların büyük bir çoğunlunun iş performansına etki etmediğini ifade ederken, karşı tarafın çok azının iş performansını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Çatışma yönetiminde “bütünleştirme” ve “uyma” stratejisi farklılık göstermektedir. Kadınların erkeklere göre daha çok bütünleştirme stratejisini, erkeklerin ise kadınlara göre daha çok uyma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. “Kaçınma”, “uzlaşma” ve “hükmetme” stratejileri açısından kadın ve erkekler arasında farklılık yoktur. Bu durumla ilgili olarak alanyazında benzer ve farklı sonuçlar vardır. Karataş (2007), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla bütünleştirme stratejisini kullandıklarını belirlemiştir. Güllüoğlu (2013), benzer şekilde kadınların daha yüksek düzeyde bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanırken, erkeklerin daha yüksek düzeyde hükmetme stratejisini kullandığını belirlenmiştir. Özgan (2006) erkeklerin hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Sungur (2008), hükmetme stratejisini erkek öğretmenlerin daha fazla kullandığını belirlemiştir. Bu araştırma sonuçlarının, farklı çalışmalarla desteklendiği görülmektedir. Genel olarak kadınların “bütünleştirme” stratejisini, erkeklerden daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu araştırmaya göre erkeklerin, daha çok “uyma” stratejisini benimsedikleri saptanmıştır. Özgan (2006)'ın araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin çatışma yönetimi de, bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri medeni duruma göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine açısından bütünleştirme ve hükmetme stratejilerinde farklılık yokken; kaçınma, uzlaşma ve uyma stratejileri boyutlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Buna göre 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisini kullanmaktadır. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullanmayı tercih etmektedirler. Uyma stratejisini ise 11-20 yıl ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha çok kullandıkları saptanmıştır. Özgan (2006) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin 20 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre; bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlemiştir. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin, 11 ile 20 yıl kıdemi olanlara göre bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güllüoğlu (2013), mesleki kıdemlerini 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıl ve daha az olanlara göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandığını saptamıştır. Hükmetme stratejisi sonuçlarına göre ise 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla kullanıldığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin, mesleki kıdemleri arttıkça, herhangi bir çatışma durumunda, karşı taraf ve kendisi için orta yol bulmaya ve iyi/doğru olan bir çözüm geliştirmeye uğraştığı belirtilmiştir (Güllüoğlu, 2013). Karataş (2007), mesleğinde 16-20 yıllık öğretmen olanların tümleştirme (bütünleştirme) stratejisini çok fazla tercih ettiklerini belirlemiştir. 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki *öğretmen sayısı* değişkenine göre, çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde *kaçınma*, *hükmetme* ve *uyma stratejileri* açısından, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öte yandan *bütünleştirme* ve *uzlaşma stratejileri* açısından, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; okulda 11 öğretmenden daha fazla öğretmenin çalıştığı okullarda, 1-10 öğretmenli okullara göre daha çok bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin incelendiğinde, *bütünleştirme, uyma, uzlaşma ve hükmetme* stratejileri açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece *kaçınma stratejisi* açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullara 5 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin, 1-4 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Özgan (2006), 9 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin, 4 yıl ve daha az ve 5 ile 8 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre, kaçınma stratejisini daha fazla kullandıklarını saptamıştır. Çalıştıkları okuldaki görev süreleri 9 yıldan az olan öğretmenlerin, 9 yıldan fazla olan öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güllüoğlu (2013), öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak okullarda çatışma kaçınılmazdır. Yöneticilerin çatışmayı, kurumların gelişmesine ve ilerlemesine yönelik olarak yönetebilmesi için öğretmenlerin mesleki sorunlarıyla yüzleşmeleri sağlanmalıdır. Okul yönetimi, çeşitli etkinliklerle öğretmenlere problem çözme becerisi kazandırabilir. Okul yöneticilerine çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

İlköğretim öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenlerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stratejileri, farklı demografik ve mesleki değişkenlere göre çalışılabilir. Çatışma yönetimi stratejisine ilişkin okullarda diğer çalışanları kapsayan araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz
- Aydın, A., Üçüncü, K., & Taşdemir, T. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-399.
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde çatışma*. Ankara: Bas-Yay
- Aydın, M. (1986). *Eğitim yönetimi: Ders notları*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A
- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ertekin, Y. (1982). *Örgütsel Çatışma: Yönetim Psikolojisi İkinci Ulusal Sempozyumunda Sunulan Bildiriler: Yorumlar: Tartışmalar*. Ankara: Sevinç.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri'de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- İpek, C., Elma C. ve Demir, K. (2003). *Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları*. Ankara: Anı
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7(2), 14-24
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A
- Kılınc, T. (1986). Örgütlerde çatışma başa çıkma yöntemleri ve yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 15(1), 149- 165.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yönetimi*. Ankara: Beta
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal
- Rahim, M. A., Garrett, J. E., & Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 423-432.

- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Mangement*, 13(3), 206–23.
- Robbins, S. (1990). *Organization Theory Structure, Design and Applications*. USA: Prentice-Hall International.
- Robbins, S. (1994). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. (2005). *Essentials of Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent Eğitim Bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımları* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu (2014). <http://www.tdk.org.tr>. İndirilme, 11.06.2014.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Bursa: Ekin