

29



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL: 15
ISSUE: 29
YEAR: 2020 / 1
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



**BAYBURT
ÜNİVERSİTESİ**

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 15
SAYI: 29
YIL: 2020 / 1
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

Sahibi

Prof. Dr. Selçuk COŞKUN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Emin ERDEM (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Emin ERDEM

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

Alan Editörleri

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Gürkan YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Kürşad KARA

Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Dil Sorumlusu

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda iki sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Owner

Professor Selçuk COŞKUN (Rector)

Management

Professor Emin ERDEM (Dean)

Editor

Professor Emin ERDEM

Associate Editors

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Mesut ÖZTÜRK

Asst. Professor Mete Yusuf USTABULUT

Editorial Boards

Assoc. Professor Yavuz DEĞİRMENCİ

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Fatih DEMİR

Asst. Professor Gürkan YILDIRIM

Asst. Professor Kürşad KARA

Asst. Professor Mesut ÖZTÜRK

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk University)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ University)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon University)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Uni.)

Language Editor

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Layout Editors

Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes two issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2020 Cilt: 15, Sayı: 29

Hakem Listesi

Prof. Dr. Ali Sabri İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Cemalettin IŞIK	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAZICI	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Attila DÖL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ZOR	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Emrullah ERDEM	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ÇELİK	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ELBAN	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Melihan ÜNLÜ	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Sinan YALÇIN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman EDİZ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullatif KABAN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu DURMAZ	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Demet BARAN BULUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif KILIÇOĞLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Nur AKKAŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erdem ÇEKMEZ	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan YANARATEŞ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra M. AKDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işıl IŞLER BAYKAL	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARİKAYA	Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kübra POLAT	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mete Y. USTABULUT	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin KARAYOL	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Münevver SUBAŞI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan A. ÇAYIR	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevda YILMAZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi S. Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezen TOFUR	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talha MURATHAN	Ardahan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ÖZTÜRK	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Dilşad GÜVEN AKDENİZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Feridun KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Kadir GÜRSOY	Trabzon Üniversitesi
Dr. Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali PADIR	Bayburt Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- 1-22. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bölümleri, Sınıf Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler
Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI, Fatih BAŞ, Mehmet BEKDEMİR
- 23-42. Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi
Abdullah SELVİTOPU, Ali TAŞ
- 43-63. Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları
Sevilay ALKAN, Gökay AÇIKYILDIZ
- 64-80. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Sanatçı ve Öğretmen Kavramlarına Yönelik Tutumları
Zümrüt ŞEN, Raif KALYONCU
- 81-108. Tam Sayıların Öğretim Sürecinin Öğretmenlerin Model Kullanımları Üzerinden Analizi
Kiraz KOÇ-ŞANLI, Cemalettin IŞIK
- 109-129. Matematik Öğretim Programı Dersinde Edmodo Sosyal Paylaşım Platformunun Kullanımı: Öğretmen Adaylarının Görüşleri
Nilgün GÜNBAŞ, Hilal YILDIZ
- 130-159. Tarih Öğretmenlerinin Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Görüşleri
Refik TURAN
- 160-185. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)
Dilek YARALI
- 186-203. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması
Hatice ALTUNKAYA, Emrah BOYLU
- 204-222. Okuma Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri
Hülya KODAN
- 223-250. Açık-Düşündürücü Öğretim Deneyimi Sonrası Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimi Anlama Düzeyleri: Hermenötik Bakış
Hasan ÖZCAN, Davut SARITAŞ, Mehmet Fatih TAŞAR
- 251-279. The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values
Gülsüm MEHDİYEYEV, Kevser TOZDUMAN YARALI

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bölümleri, Sınıf Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Meryem Özturan Sağırlı*, Fatih Baş**, Mehmet Bekdemir***

Makale Geliş Tarihi: 27/09/2018

Makale Kabul Tarihi: 03/12/2018

DOI: 10.35675/befdergi.464806

Öz


Bu araştırmada; öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri; bu düzeylerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarılarını yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi temel alınarak tasarlanan araştırma ilköğretim matematik, sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarından öğrenim gören 764 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; katılımcıların demografik bilgileri (öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet), akademik başarıları (lisans genel başarı ortalaması) ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri (Bilişötesi Farkındalık Envanteri puanları) şeklindedir. Verilerin analizinde; betimsel analiz, çok faktörlü ANOVA ve basit doğrusal regresyon testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda; katılımcıların büyük bir bölümünün yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen bölüm ve bölüm ile sınıf düzeyinin kombinasyonu değişkenlerinin farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca akademik başarı ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu, üstbilişsel farkındalığın akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup toplam varyansın %1'ini anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, üstbiliş, üstbilişsel farkındalık


The Relationship between Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels and Achievements

Abstract

In this research, it was aimed to investigate the metacognitive awareness levels of the pre-service teachers, whether these levels demonstrate differences or not in terms of the department, class level and gender variables and the case of metacognitive awareness predicting their academic achievements. The research was carried out with 764 participants. Data of this research were the demographic characteristics of participants, academic achievement and their metacognitive awareness levels. As a result of the study, it was determined that a great

*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, msagirli@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5359-3421 

** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, fbas@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0035-4912 

*** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, mbekdemir@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1884-2938 

number of the participants had high level of awareness. It was observed that the variables the combination of the studied department and department and class level made a significant difference on awareness. In addition, there was a positive and weak relationship between the academic achievement and metacognitive awareness, the metacognitive awareness was a significant predictor of the academic achievement and explained 1% of the variance meaningfully.

Keywords: Academic achievement, metacognition, metacognitive awareness

Giriş

Üstbilgi ilk olarak Flavell (1979) tarafından “bireylerin bilişsel süreçleri hakkındaki bilgileri ve bu bilişsel süreçleri yönetmek için bu bilgiyi kullanmaları” olarak tanımlanmıştır. Flavell’in ilk üstbilgi tanımlamasında üstbilgiyle ilgili olarak *biliş bilgisi* ve *biliş düzenlemesi* şeklindeki iki bileşen göze çarpmaktadır. Üstbilginin tanımlanmasıyla araştırmacılar üstbilginin bileşenleri üzerine eğilmiş ancak bu bileşenlerinin doğası üzerinde bir türlü hemfikir olamamışlardır (Veenman, 2006). Örneğin Garofalo ve Lester (1985) üstbilginin bilişsel olaylar hakkındaki *bilgi-inanışlar* ve bilişsel aktivitelerin *kontrolü-düzenlemesi* şeklinde birbiriyle ilgili ancak kesinlikle birbirinden farklı iki parçadan oluştuğuna dikkat çekmiştir. Efklikes (2006; 2009)’a göre ise üstbilgi; üstbilgişel bilgi, üstbilgişel deneyimler ve üstbilgişel beceriler olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir. Her ne kadar araştırmacılar üstbilginin bileşenlerini ve isimlendirmelerini farklı kullansalar da üstbilgişel bilginin üstbilgişel beceriden ayrılması konusunda hemfikir olmuşlardır (Veenman, Van Hout Wolters & Afflerbach, 2006). Denilebilir ki üstbilginin anlaşılabilmesinde önemli olan nokta; üstbilgişel bilginin ve üstbilgi düzenlemesinin ne olduğunun anlaşılmasıdır. *Üstbilgişel bilgi* bireylerin, bireylere verilen bilgi, görevlerin ve görevlerde kullanılacak stratejilerin arasındaki etkileşimin doğurduğu durgun bir bilgi birikimini ifade etmektedir. *Üstbilginin düzenlenmesi* ise bireylerin bir öğrenme sürecinde veya bir görev esnasında süreçlerini planlamak, izlemek, yönetmek veya değerlendirmek adına kullandıkları işlevsel-dinamik bir bilgi türüdür (Van der Stel ve Veenman, 2010; Veenman, 2005). Dolayısıyla tekrar bir üstbilgi tanımı yapılması gerekirse üstbilginin; ne bildiğini bilmenin yanında aynı zamanda bildiğini izleme, kontrol etme ve değerlendirme becerilerini kapsayan biliş bilgisi olduğu söylenebilir.

Zira üstbilgi ile biliş arasında birbiri içine geçmiş dolayısıyla birbirinden ayrılması oldukça zor olan bir etkileşimden söz edilebilir. Bu konuya değinen Veenman (2006) bir analogiyle bu ilişkiyi “bir araç (biliş) ve aracın içindekiler (üstbilgi)” şeklinde anlatmıştır. Ancak bilişten farklı olarak üstbilgi çok çeşitli karar alma süreçlerini, çok farklı izleme ve seçme stratejilerini kullanmayı içerir (Marcus, 2007; Martinez, 2006; Veenman ve diğerleri, 2006; Yang ve Lee, 2013). Dolayısıyla bu bilgi ve becerilerin bir öğrenme görevi esnasında kullanılması öğrenilen şeyin kavranması, anlamlandırılması ve uygulanması açısından oldukça önemlidir (Kroll ve Miller, 1993; Wilson, 1999). Yani üstbilgi yeterince etkili kullanılabilirse öğrenme sürecinde

etkili bir rol üstlenebilir. Üstbilışin öğrenme ürünlerini tahmin etmedeki anahtar bir değışken olarak rol oynadığını ifade eden çalışmalar mevcuttur (Desoete, 2009; Desoete ve Veenman, 2006). Hatta sayılarla ifade edilecek olursa bir öğrenme görevi esnasında ölçülen üstbilış öğrenme varyansını %37'ye kadar açıklayabilmektedir (Veenman ve diğeri, 2006). Üstbilış sadece bir ürün olarak öğrenme sonuçlarıyla değıl problem çözme becerisi, zekâ akademik başarı gibi değışkenlerle de ilişkilendirilmiştir. Örneğın üstbilışsel farkındalık düzeyindeki değışkenliğin %43'ünün kişisel problemleri çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ tarafından anlamlı katkılarla açıklandığı ifade edilmiştir (Karakelle, 2012). Bütün bu pozitif sonuçlar üstbilışin ölçülmesi yönündeki çalışmalara oldukça hız vermiştir. Bilhassa bireylerin sahip olduğı üstbilışsel farkındalık birçok araştırmanın inceleme konusu olmuştur. Tablo 1'de bu yönde yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Tablo 1.

Üstbilışsel Farkındalığın Ölçüldüğü Bazı Çalışmalar

Yazar	Yıl	Bölüm	Sınıf Seviyesi
Sheorey & Mokhtari	2001	Lise öğrencileri	Belirtilmemiş
Bendixen & Hartley	2003	Öğretmen adayları	Belirtilmemiş
Vandergrift	2005	Lise öğrencileri	Belirtilmemiş
Cautinho	2007	Üniversite öğrencileri	Belirtilmemiş
Sarwar, Yousuf, Hussain & Noreen,	2009	Eğitim fakültesi	Belirtilmemiş
Tok, Özgan & Döş	2010	Eğitim fakültesi	1. sınıf
Deniz, Küçük, Cansız, Akgün & İşleyen	2014	OFMA Matematik öğretmenliğı	1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf
Sarpkaya, Arık & Kaplan	2011	İlköğretim matematik öğretmenliğı	4. sınıf
Baykara	2011	İngilizce öğretmenliğı	1, 2, 3 ve 4. sınıf
Belet & Güven	2011	Sınıf öğretmenliğı	1, 2, 3, ve 4. sınıf
Özsoy & Günindi	2011	Okulöncesi öğretmenliğı	1, 2 ve 4. sınıf
Kiremitçi	2011	Beden eğitimi öğretmenliğı	Öğretmen adayları
Kaya & Fırat	2011	Ortaokul	5 ve 6. sınıflar;
Bağçeci, Döş & Sarıca	2011	Ortaokul	7. sınıflar
Memnun & Akkaya	2012	Sınıf-fen ve matematik öğretmenliğı	1, 2, 3, ve 4. sınıf
Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi & Malbeleği	2013	Sınıf öğretmenliğı	
Kana	2015	Türkçe öğretmenliğı	1, 2, 3 ve 4. sınıf
Gül, Köse & Yılmaz	2015	Ortaöğretim biyoloji öğretmenliğı	2, 3, 4. ve 5. sınıf
Demir & Kaya	2015	Türkçe-fen ve sınıf öğretmenliğı	1. ve 4. sınıf

Tablo 1 incelendiğinde yapılan çalışmaların farklı öğrenim seviyelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ulusal düzeydeki araştırmacılar üstbilişli çoğunlukla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile ölçmüşlerdir. Bu ölçeğin haricinde Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen Tosun ve Irak (2008) tarafından uyarlanan Üstbiliş Ölçeği; Namlu (2004) tarafından geliştirilen Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği; Demir (2013) Bilişsel Farkındalık Ölçeği; Altındağ (2008) tarafından geliştirilen Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği; Coutinho (2007) tarafından geliştirilen Metacognitive Awareness Inventory (MAI) gibi ölçekler de üstbilişli ölçmek için kullanılan ölçekler arasındadır. Çalışmalarda üstbilişli puanı bu ölçeklerden alınan toplam puan ve/veya ölçeğin alt faktörlerinden alınan toplam puan olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Tablo 1'deki çalışmalar üstbilişsel farkındalığın incelendiği değişkenler açısından ele alındığında sınıf düzeyi, devam edilen bölüm, cinsiyet, okul türü, yaşanan bölge, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin yer aldığı belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalığın cinsiyet değişkeni açısından incelendiği Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014; Gül, Köse ve Yılmaz, 2015; Özsoy ve Günindi, 2011; Sarpkaya, Arık ve Kaplan, 2011; Sarwar, Yousuf, Hussain & Noreen, 2009 tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet anlamlı bir farklılık oluşturmazken (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Baykara, 2011; Belet ve Güven, 2011; Demir, 2013; Kana, 2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise kızların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu yönünde tespit edilmiştir. Öğrenim görülen program türü Alkan ve Erdem'in (2014) çalışmasında bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarındaki düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmazken Memnun ve Akkaya (2012)'nin çalışmasında ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının fen ve matematik öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni Özsoy ve Günindi'nin (2011) çalışmasında ikinci ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine; Memnun ve Akkaya (2012)'nin çalışmasında üçlerin ve dörtlerin birliere ve ikilere göre daha yüksek; Belet ve Güven (2011)'in çalışmasında da farklı alt boyutlarda farklı sınıf seviyelerinin lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu değişken Baykara (2011), Gül, Köse ve Yılmaz (2015), Kana (2015) in çalışmasında üstbilişli açısından anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Kaya ve Fırat (2011) ve Bağçeci ve diğerleri (2011)'in çalışmalarında 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişli puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağçeci ve diğerleri (2011) üstbilişsel farkındalığın bütün olarak 7. sınıf öğrencilerinin SBS başarısının %10'unu açıkladığını, öğrencilerin yılsonu başarısının ise %12'sini yordamakta olduğunu tespit etmiştir. Akademik başarının bir değişken olarak alındığı üniversite düzeyindeki araştırmalardan Belet ve Güven (2011)'in araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının bilişüstü stratejilere yönelik alt ölçeklerin tümü ile akademik başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Kana'nın (2015) çalışmasında ise öğrencilerin öğrenme sürecini düzenlemeleri alt boyutuyla not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Sökmen ve Kılıç (2016) da

yürütücü biliş puanlarının akademik başarı puanlarını yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur. Bendixen ve Hartley (2003), Cautinho (2007), Romainville (1994), Tok, Özgan ve Dös' ün (2010) çalışmalarında da akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sarpkaya ve diğeri (2011) tarafından akademik başarı algısı üst düzeyde bulunan matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları orta düzeyde bulunan öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıklarına göre daha iyi olduğu görülmüştür. Ergül (2004) ve Sarwar ve diğeri (2009) akademik başarı ve üstbiliş arasında bir ilişkiye rastlamamıştır.

Yukarıda yazılan üstbiliş alanındaki literatür dikkate alındığında üstbilişin birçok değişken açısından çalışıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını öğrenim görülen dört farklı program türü, sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı (AGNO) şeklindeki dört değişken açısından aynı anda ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu şekilde yapılacak bir araştırmanın öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına dair daha bütüncül bir resim sunacağı dolayısıyla daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada; öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri; bu düzeylerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarılarını yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı yordamakta mıdır?

alt problemlere cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenler üzerinde herhangi bir etki yapılmadan incelenmesi şeklinde tanımlanan (Fraenkel ve Wallen, 2006, s.335) korelasyonel araştırma yöntemi temel alınarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada katılımcılara herhangi bir etki yapılmadan sadece onlardan envantere cevap vermeleri istendiğinden bu yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini; 2015–2016 öğretim yılı güz yarıyılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde nüfus açısından orta ölçekli bir ilinde yer alan Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü, ilköğretim matematik, sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan toplam 764 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Katılımcıların bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Örneklemin Bölüm Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Bölüm	Sınıf düzeyi	Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1. sınıf	17	7	24
	2. sınıf	36	5	41
	3. sınıf	28	14	42
	4. sınıf	25	13	38
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1. sınıf	59	18	77
	2. sınıf	51	18	69
	3. sınıf	37	10	47
	4. sınıf	43	27	70
Sınıf Öğretmenliği	1. sınıf	33	15	48
	2. sınıf	39	14	53
	3. sınıf	29	16	45
	4. sınıf	10	12	22
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1. sınıf	33	7	40
	2. sınıf	15	21	36
	3. sınıf	37	22	59
	4. sınıf	21	19	40
	<i>Toplam</i>	513	238	751

Tablo 2’de sunulduğu üzere ilköğretim matematik öğretmenliği hariç diğer anabilim dallarındaki katılımcı sayıları hemen hemen birbirine eşittir. Sınıf düzeyinde ise katılımcı sayıları hemen hemen eşittir. Cinsiyet açısından kadın katılımcıların sayısı erkeklerden yüksektir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri (öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet), akademik başarıları (lisans genel başarı ortalaması) ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri şeklinde üç farklı veri toplanmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerini ve akademik başarıyı belirlemek için araştırmacılar tarafından bir form hazırlanmıştır. Katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarına ait veriler ise Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş ve Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış olan 5’li Likert tipindeki “Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory (MAI))” kullanılarak toplanmıştır. MAI envanteri; açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme şeklinde sekiz alt boyut altında toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Bu envanterden alınacak en düşük puan 52 iken en yüksek

puan 260'tır. Alınacak düşük puan üstbilış farkındalığın düşükliğini, yüksek puan ise üstbilış farkındalığının yüksekliğini göstermektedir. Envanterin tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Schraw ve Dennison (1994) tarafından =.95, Akın ve diğeri (2007) tarafından yine =.95 ve bu araştırmada da =.938 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .70'in üzerinde olduğundan ölçekten elde edilen veriler güvenilir ve analizlerin raporlaştırılması için uygun (Lance, Butts & Michels, 2006) olarak değerlendirilmiştir.

Hazırlanan form ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri tekbir ölçme aracında birleştirilmiş ve gerekli izinler alınarak katılımcılara sınıf ortamında doldurmaları üzere sunulmuştur. Ölçümlerin bağımsızlığı varsayımı sağlayabilmek adına öğrencilerin birbirlerini etkilemeleri engellenmiştir. Veriler bilgisayara aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin alt problemler bazında analizi yapılmış olup birinci alt problem kapsamında katılımcıların üstbilışsel farkındalık düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla düşük, orta ve yüksek şeklinde üç düzey belirlenmiştir. Verilerin bu düzeylere dağılımını sağlayabilmek beşli Likert tipindeki ölçek her bir maddeye ilişkin aralık 1-2.333 arası düşük, 2.334-3.666 arası orta ve 3.667-5 arası yüksek şeklinde üç alt aralığa ayrılmıştır. Bu sınırlar ölçekteki madde sayısı olan 52 ile çarpılarak katılımcılar ölçekten aldığı toplam puana göre "52-121.316; düşük", "121.368-190.632; orta" ve "190.684-260; yüksek şeklinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular grafikler kullanılarak sunulmuştur.

Demografik özellikler temel alınarak üstbilışsel farkındalık düzeyinin değişiminin ele alındığı ikinci alt problemlere ilişkin analizlere karar verirken öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin temel alındığı bu süreçte envanterin alt boyutlarındaki ve geneli ve değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Verilerin Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Açıklayıcı bilgi	-.719	1.730
Prosedural bilgi	-.522	.667
Durumsal bilgi	-.454	.092
Planlama	-.512	.710
İzleme	-.506	.721
Değerlendirme	-.493	.288
Hata ayıklama	-.945	1.678
Bilgiyi yönetme	-.571	.821
Genel	-.628	1.516

Tablo 3'te sunulduğu üzere verilerin dağılımı incelendiğinde envanterin alt boyutları ve tamamına ait verilerin dağılımına ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri +2 ile -2 arasında olmasından hareketle ilgili dağılımların normal olduğu (DeCarlo, 1997) kabul edilmiştir. Ayrıca Q-Q plot grafikleri incelendiğinde tüm alt boyutlar ve toplam puana göre tüm değerler köşegen üzerinde veya çok yakınında toplandığından verilerin normal dağıldığı kabul edebilir.

Alt problemlerle ilgili olarak katılımcılardan sınıf düzeyi ve cinsiyet şeklinde üç farklı demografik bilgi toplanmıştır. Bu değişkenlerin üstbilişsel farkındalık üzerine ayrı ayrı etkilerinin yanında kombinasyonlarının etkilerinin de olabileceği düşüncesinden hareketle buna imkân tanıyan çok faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda bulunan farklılıkların kaynaklarının belirlenmesi amacıyla varyansların homojen olması ve gruplardaki katılımcı sayılarının eşit olmaması durumunda kullanılan Scheffe testi (Kayri, 2009) tercih edilmiştir.

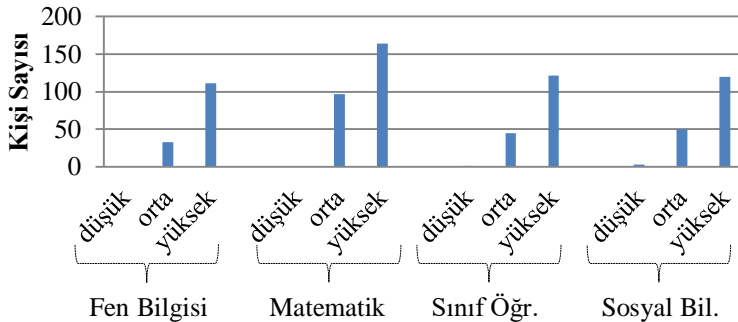
Çalışmanın üçüncü alt problemi olan problem çözmeye yönelik inançları ve problem çözmeye yönelik tutumları üstbiliş farkındalığın anlamlı yordayıcısı olup olmadığını analiz etmek için basit doğrusal regresyon testi kullanılmıştır.

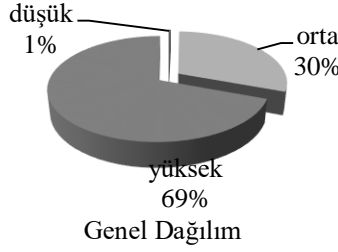
Bulgular

Bulgular alt problemler doğrultusunda sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları Ne Düzeydedir?” Şeklindeki Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme cevap bulabilmek amacıyla katılımcıların envanterden aldıkları toplam puanlar; “52-121.316; düşük”, “121.368-190.632; orta” ve “190.684-260; yüksek” şeklindeki sınıflama temel alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.





Şekil 1. Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin dağılımı

Şekil 1’de sunulduğu üzere fen bilgisi öğretmen adayların %77’si (n=111) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının %63’ü (n=164), sınıf öğretmen adaylarının %72’si (n=121) ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %69’u (n=120) yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahiptir. Düşük düzeyde farkındalık oranı ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarında %2 (n=3) ve sınıf öğretmen adaylarında %1 (n=1) şeklindedir. Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmen adayları arasında düşük düzeyde farkındalığa sahip katılımcı bulunmamaktadır. Genel olarak incelendiğinde katılımcıların %69’u yüksek, %30’u orta ve %1’i de düşük düzeyde farkındalığa sahiptir.

“Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Farklaşmakta Mıdır?” Şeklindeki İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme cevap bulabilmek amacıyla katılımcıların envanterden aldıkları puanlar bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet ve bu değişkenlerin farklı kombinasyonları temel alınarak faktöriyel ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.
Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Betimsel İstatistikler

Bölüm	Sın. Düz.	Cinsi yet	\bar{x}	ss	n	Bölüm	Sın. Düz.	Cinsi yet	\bar{x}	ss	n
Fen Bilgisi Öğretmen Adayları	1	1	199.00	22.27	17	Sınıf Öğretmen Adayları	1	1	205.81	21.61	32
		2	200.14	21.25	7			2	188.53	29.29	15
		T.	199.33	21.52	24			T.	200.30	25.34	47
	2	1	207.33	17.12	36		2	1	200.69	26.09	39
		2	201.40	34.07	5			2	206.36	25.63	14
		T.	206.61	19.40	41			T.	202.19	25.85	53
	3	1	206.29	23.49	28		3	1	212.07	18.52	29
		2	206.29	16.30	14			2	217.50	20.14	16
		T.	206.29	21.16	42			T.	214.00	19.06	45

İlköğretim matematik Öğretmen Adayları	4	1	207.50	28.80	24	4	1	205.90	30.50	10	
		2	211.85	32.30	13		2	183.58	25.54	12	
		T.	209.03	29.70	37		T.	193.73	29.49	22	
	Toplam	1	205.74	22.60	105	Toplam	1	205.65	23.56	110	
		2	206.41	25.19	39		2	200.00	28.18	57	
		T.	205.92	23.24	144		T.	203.72	25.29	167	
	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	1	1	197.67	21.85	58	1	1	196.25	38.67	32
			2	203.28	22.82	18		2	207.57	18.43	7
			T.	199.00	22.06	76		T.	198.28	35.96	39
		2	1	195.54	25.25	51	2	1	194.53	19.24	15
			2	191.83	24.59	18		2	194.10	21.80	21
			T.	194.58	24.95	69		T.	194.28	20.49	36
		3	1	193.70	20.27	37	3	1	205.53	25.60	36
			2	194.58	22.59	10		2	189.32	22.34	22
			T.	193.89	20.53	47		T.	199.38	25.48	58
		4	1	198.10	25.82	42	4	1	209.10	23.71	21
2			197.30	15.75	27	2		206.58	19.09	19	
T.			197.78	22.29	69	T.		207.90	21.40	40	
Toplam	1	196.41	23.32	188	Toplam	1	201.81	29.41	104		
	2	197.05	20.89	73		2	197.38	21.89	69		
	T.	196.59	22.63	261		T.	200.04	26.69	173		

Tablo 4'te sunulduğu üzere veriler genel olarak ele alındığında katılımcıların farkındalık puanları cinsiyet açısından ele alındığında ortalama ve standart sapma değerleri kadınlar için $\bar{x}=201.46$ - $ss=24.88$ iken erkekler için $\bar{x}=199.39$ - $ss=23.89$ şeklindedir. Sınıf düzeyleri açısından ortalama ve standart sapma değerleri birinci sınıfta $\bar{x}=199.22$ - $ss=26.09$; ikinci sınıfta $\bar{x}=199.03$ - $ss=23.77$ üçüncü sınıfta $\bar{x}=202.97$ - $ss=23.03$ ve dördüncü sınıfta ise $\bar{x}=202.14$ - $ss=25.39$ 'dır. Bölümler açısından ele alındığında ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan katılımcıların için $\bar{x}=205.92$ - $ss:23.24$; ilköğretim matematik için $\bar{x}=196.59$ - $ss=22.63$; sınıf öğretmenliği için $\bar{x}=203.72$ - $ss=25.29$ ve sosyal bilgiler öğretmenliği için $\bar{x}=200.04$ - $ss=26.69$ şeklindedir. Bu üç temel değişkene göre farklılıklar söz konusu iken Tablo 3'te sunulduğu üzere bu üç değişkenin farklı kombinasyonlarından oluşan grupların ortalamaları da farklılık göstermektedir.

İlgili farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Çok faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Çok Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	df	F	η^2	p
Bölüm	3	3.202	.013	.023
Sınıfdüzeyi	3	.969	.004	.407
Cinsiyet	1	1.084	.002	.298
Bölüm * sınıfdüzeyi	9	2.531	.031	.007
Bölüm * cinsiyet	3	.729	.003	.535
Sınıfdüzeyi * cinsiyet	3	.313	.001	.816
Bölüm * sınıfdüzeyi * cinsiyet	9	1.834	.023	.059
Erör	713			

Tablo 5'te sunulduğu üzere katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları *bölüm* ($F_{(3,713)}=3.202$, $p<.05$) ve *bölüm*sınıf düzeyi* ($F_{(9,713)}=2.531$, $p<.05$) değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmektedir. Fakat katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları, sınıf düzeyi ($F_{(3,713)}=.969$, $p>.05$), cinsiyet ($F_{(1,713)}=1.084$, $p>.05$), *bölüm*cinsiyet* ($F_{(3,713)}=.729$, $p>.05$), *sınıf düzeyi*cinsiyet* ($F_{(3,713)}=.313$, $p<.05$) ve *bölüm*sınıf düzeyi*cinsiyet* ($F_{(9,713)}=1.834$, $p>.05$) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Üstbilişsel farkındalık üzerinde bölüm değişkenine göre oluşan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Bölüm Değişkenine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

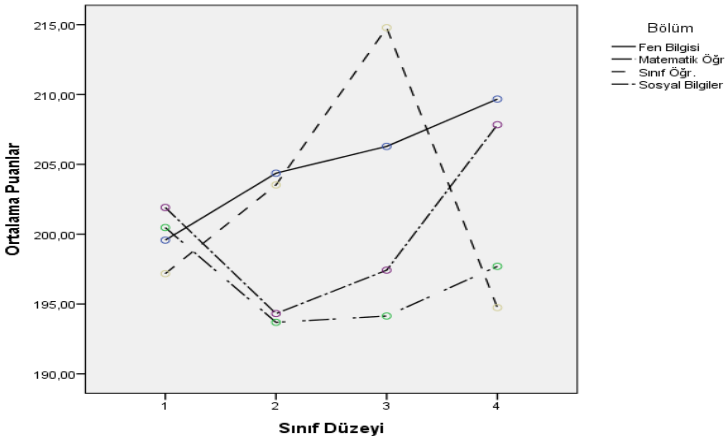
Bölüm (I)	Bölüm (J)	Ortalama farkı (I-J)	Std. Hata	%95 Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Fen Bilgisi Öğretmenliği (a)	b	9.335*	2.527	2.256	16.415
	c	2.199	2.768	-5.557	9.955
	d	5.883	2.746	-1.810	13.577
İlköğretim Matematik Öğretmenliği (b)	a.	-9.335*	2.527	-16.415	-2.256
	c	-7.136*	2.412	-13.895	-0.378
	d	-3.452	2.386	-10.139	3.234
Sınıf Öğretmenliği (c)	a	-2.199	2.768	-9.955	5.557
	b	7.136*	2.412	0.378	13.895
	d.	3.684	2.641	-3.715	11.083
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (d)	a	-5.883	2.746	-13.577	1.810
	b	3.452	2.386	-3.234	10.139
	c	-3.684	2.641	-11.083	3.715

* $p < .05$

Tablo 6'da sunulduğu üzere ilköğretim matematik anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları fen bilgisi ($p<.05$) ve sınıf öğretmenliği ($p<.05$)

anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarından anlamlı olarak farklıdır. Buna göre hem fen bilgisi hem de sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarından anlamlı olarak yüksektir. Diğer anabilim dallarının arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Üstbilişsel farkındalık üzerinde bölüm*sınıf düzeyi değişkenine göre oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için üstbilişsel farkındalığın değişim grafiği oluşturulmuş ve Şekil 2 de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bölüm *sınıf değişkenine göre üstbiliş farkındalığının değişim grafiği

Şekil 2'ye göre bölümlerin birinci sınıflar için tüm anabilim dalındaki öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > .05$). İkinci sınıfta fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ilköğretim matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarında anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .05$). Diğer anabilim dalındaki öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > .05$). Üçüncü sınıfta ise sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları diğer anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarından anlamlı olarak daha yüksektir. Yine fen bilgisi anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları sosyal bilgiler ve ilköğretim matematik anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarından anlamlı olarak yüksektir. Diğer anabilim dalındaki öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > .05$). Son olarak dördüncü sınıfta fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları anlamlı olarak ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının üstbiliş

farkındalıkları anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .05$). Diğeri anabilim dalındaki öğretmen adaylarının üstbilis̈ farkındalıkları arasındaki fark anlamlı değıldir ($p > .05$)

“Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üstbilis̈sel Farkındalık Düzeyleri Tarafından Yordanmakta Mıdır?” Şeklindeki Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üstbilis̈sel farkındalığın akademik başarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını test etmek için öncelikle korelasyon analizi, sonra da basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmış ve korelasyon sonuçları Tablo 7’de, regresyon sonuçları da Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Akademik Başarı ve Üstbilis̈sel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları

		Üstbilis̈ Toplam	AGNO
Üstbilis̈ Toplam	Pearson Correlation	1	.102**
	p		.005
	N	745	745
AGNO	Pearson Correlation	.102**	1
	p	.005	
	N	745	745

Tablo 7’de sunulduğu üzere akademik başarı ile üstbilis̈sel farkındalık arasında istatistiksel açıdan anlamlı doğrusal, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r = .102$, $p < .01$).

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunu, öğretmen adaylarının üstbilis̈sel farkındalıklarının akademik başarılarının bir yordayıcısı olup olmadığını test eden modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ($F_{(1, 743)} = 7,882$, $p < .05$) göstermektedir.

Tablo 8.

Akademik Başarı ve Üstbilis̈sel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Dair Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standart katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2.289	.128		17.939	.000
üstbilis̈ toplam	.002	.001	.102	2.808	.005

Tablo 8’de sunulduğu üzere öğretmen adaylarının üstbilis̈sel farkındalıkları akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu durum;

$$\text{Akademik Başarı} = .002 \text{ Üstbilis̈sel Farkındalık} + 2.289$$

formülle ifade edilebilir. Son olarak üstbiliş farkındalık akademik başarının toplam varyansının % 1'ini (=0.01) açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri; bu düzeylerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarılarını yordama durumunun incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Üstbilişsel farkındalık düzeyleri düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırıldığında katılımcıların büyük bir bölümünün yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Düşük düzeyde farkındalık ise yok denecek kadar azdır. Her bir bölüm içerisinde de benzer bir dağılım söz konusudur. Bu sonuca paralel olarak Akın ve diğerleri (2007), Baş, Sağır ve Bekdemir (2016), Memnun ve Akkaya (2012), Yavuz (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeylerinin genel itibarıyla yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Öğrenim görülen bölümün katılımcıların farkındalıkları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan katılımcıların farkındalıklarının ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan katılımcılardan yüksek olduğu bulunmuştur. Memnun ve Akkaya'nın (2012) çalışmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının fen ve matematik öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alkan ve Erdem (2014)'in çalışmasında ise öğrenim görülen program türünün üstbilişsel farkındalık üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Bölüm ve sınıf düzeyinin kombinasyonu da farkındalık üzerinde etkili olan diğer bir değişkendir. Birinci sınıf düzeyinde bölümler arasında farklılık yoktur. İkinci ve üçüncü sınıf düzeyinde sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıfta ise fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören katılımcıların farkındalıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Burada dikkat çekici olan nokta bölümlerin hemen hemen aynı üstbilişsel farkındalık düzeyine sahipken süreç içerisinde farkındalık düzeylerindeki değişimdir. Yapılan bu çalışmada matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören katılımcıların ikinci sınıfta üstbilişsel farkındalıkları düşmüştür. İlgili anabilim dallarındaki lisans programlarında bilhassa ilk yıl ilgili alana özgü temel dersler diğer anabilim dallarına kıyasla daha ağırlıklı düzeydedir. Katılımcıların bu alan dersleri ile yoğun bir şekilde karşı karşıya kalması da farkındalık seviyelerindeki değişimle ilişkilendirilebilir. Daha sonra katılımcıların üçüncü ve dördüncü sınıfta farkındalık seviyeleri tekrar yükselmeye başlamıştır. Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören katılımcıların ise üstbilişsel farkındalık düzeyleri sürekli artış göstermiştir. Bu beklenen bir sonuçtur denilebilir. Çünkü eğitim fakültelerinde yer alan programlarda yer alan eğitim dersleri son sınıfa doğru ağırlık göstermektedir. Bu

dersler de yapısı itibariyle neden, niçin şeklindeki sorgulamalara ve yansıtıcı düşünme fırsatlarına imkân tanıyan derslerdir ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı, üstbilişsel stratejilerin öğretimi gibi bazı öğretim yöntemleri yardımıyla bireye kazandırılabilir (Kramarski & Hirsch, 2003). Dolayısıyla katılımcıların aldıkları dersler, üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırmış olabilir. Ancak çalışmada beklenmeyen bir sonuç diyebileceğimiz bir nokta ise sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören katılımcıların ikinci ve üçüncü sınıfta üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmasına rağmen son sınıfta üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ciddi bir düşüş yaşamasıdır. Bu durum yine lisans programlarında yer alan eğitim derslerindeki geçişlerin bir sonucu olarak düşünülebilir. Fakat 2018-2019 öğretim yılı itibariyle yeni lisans programlarının uygulamaya girmesi bu sonuç üzerinde bir değişiklik yapabileceğinden ilgili konu tekrar incelemeye tabi tutulabilir.

Literatürde özellikle sınıf seviyesini dikkate alan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan bir kısmında sınıf düzeyi üstbilişsel farkındalık açısından anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Baykara, 2011; Deniz ve diğeri, 2014; Gül, Köse & Yılmaz, 2015; Kana, 2015). Sınıf düzeyi değişkeni Özsoy ve Günindi'nin (2011) çalışmasında ikinci ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine; Memnun ve Akkaya (2012)'nin çalışmasında üçlerin ve dörtlerin birleşimine göre daha yüksek; Belet ve Güven (2011)'in çalışmasında da farklı alt boyutlarda farklı sınıf seviyelerinin lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Cinsiyet ve sınıf düzeyi ile belirlenen değişkenlerin bölüm*cinsiyet, sınıf düzeyi*cinsiyet, bölüm*sınıf düzeyi*cinsiyet şeklindeki kombinasyonlarının katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Yalnızca cinsiyetin ele alındığı Deniz ve diğeri, (2014), Gül, Köse ve Yılmaz (2015), Özsoy ve Günindi (2011), Sarwar ve diğeri (2009) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları üzerinde yapılan bu araştırmaya paralel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmazken Bağçeci vd (2011), Baykara (2011), Belet ve Güven (2011), Demir (2013) ve Kana (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise kızların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise akademik başarı ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğudur. Ayrıca üstbilişsel farkındalık akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup toplam varyansın %1'ini anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir. Literatürde de bu sonuçla eşleşen benzer çalışmalar mevcuttur. Bağçeci ve diğeri (2011) ve Kaya ve Fırat (2011) 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin üstbilgi puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir. Belet ve Güven (2011), Cautinho (2007), Romainville (1994), Tok, Özgan ve Döş'ün (2010) çalışmalarında da akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak Ergül (2004) ve Sarwar ve diğeri (2009) yaptıkları çalışma sonucunda akademik başarı ve üstbilgi arasında bir ilişkiye rastlamamıştır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Alkan, F., & Erdem, E. (2014). The relationship between metacognitive awareness, teacher self-efficacy and chemistry competency perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 778-783.
- Altındağ M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baş, F., Sağırılı, M. Ö., & Bekdemir, M. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları, problem çözmeye yönelik inançları, tutumları ve aralarındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 464-482.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmenleri adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Belet, S. D., & Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 51-57.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15-30.
- Cautinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cartwright Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 279-296.

- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292-307.
- Demir, Ö. (2013). A validation and reliability study of the metacognition scale in Turkey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(10), 27-35.
- Demir, Ö., & Kaya, H. İ. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin eleştirel düşünme durumları ile ilişkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 35-68.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmenleri adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Desoete, A. (2009). Metacognitive prediction and evaluation skills and mathematical learning in third-grade students. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 435-446.
- Desoete, A., & Veenman, M. V. J. (2006). *Metacognition in mathematics education*. Hauppauge/ New York: Nova Science Publishers.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Ergül, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), 81-90.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Garofalo, J., & Lester Jr, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- Gül, Ş., Köse, E. Ö., & Yılmaz, S. S. (2014). Biyoloji öğretmenleri adaylarının üstbiliş farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 83-91.
- Kana, F. (2015). Türkçe öğretmenleri adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 395-407.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-248.

- Kaya, N. B., & Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-71.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.
- Kiremitçi, O. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 92-99.
- Kramarski, B., & Hirsch, C. (2003). Effect of computer algebra system (CAS) with metacognitive training on mathematical reasoning. *Icem-Cime Annual Conference, Granada. Educational Media International*, 40(3-4), 249-257.
- Kroll, D. L., & Miller, T. (1993). Insights from research on mathematical problem solving in the middle grade. In D. Owens (Ed.) *Research ideas for the classroom: Middle grade mathematics* (pp. 8-27). Reston, VA: NCTM.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9(2), 202-220.
- Marcus, A. (2007). Coding strategic behavior in mathematical problem solving. In D. Kuechemann (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27, 54-59.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Memnun, D. S., & Akkaya, R. (2012). Matematik, fen ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının bilişin bilgisi ve düzenlenmesi boyutları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 312-329.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 430-440.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.
- Sarıpaya, G., Arık, G., & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-122.
- Sarwar, M., Yousuf, M., I, Hussain S., & Noreen S. (2009). Relationship between achievement goals, meta-cognition and academic success in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(5), 51-56.

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Sökmen, Y., & Kılıç, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 755-772.
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class/uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak bilişötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.
- Tosun, A., & Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliliği, Güvenirliğı, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 7-80.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, 26(1), 70-89.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and individual differences*, 20(3), 220-224.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs? In C. Artelt & B. Moschner (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75-97). Berlin: Waxmann.
- Veenman, M. V. J. (2006). The role of intellectual and metacognitive skills in math problem-solving. In A. Desoete & M. V. J. Veenman (Eds.), *Metacognition in mathematics education* (pp. 35-50). New York: Nova Science Publishers.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Wilson, J. (1999). The Nature of Metacognition: What do primary school problem solvers do? In D. Barwood, D. Greaves, & P. Jeffery (Eds.), *Teaching numeracy and literacy: Interventions and strategies for "at risk" students* (pp. 283-294). Coldstream, Victoria: Australian Resource Educators' Association.
- Yang, C. T., & Lee, S. Y. (2013). The effect of instruction in cognitive and metacognitive strategies on ninth-grade students' metacognitive abilities. *New Waves-Educational Research & Development*, 16(1), 46-55.

Extended Abstract

The metacognition was first defined by Flavell (1979) as “individuals’ knowledge about their cognitive processes and their using of this knowledge to manage these cognitive processes”. Unlike the cognition, metacognition consists of using various decision-making processes, various observation and choosing strategies (Marcus, 2007; Martinez, 2006; Veenman et al., 2006; Yang & Lee, 2013). Studies, referring that the metacognition has a key role as a variable in estimation of the learning products, also exist (Desoete 2009; Desoete & Veenman, 2006). Moreover, to express in numbers, metacognition measured during a learning task can explain that learning variance up to 37% (Veenman et al., 2006). The metacognition is associated not only with the learning results as a product, but also with the variables as problem solving skill, intelligence and academic achievement. For instance, it was referred that 43% of the variability at the level of the metacognitive awareness could explained with the significant contributions by the perception of solving personal problems, need of thinking and intelligence (Karakelle, 2012). In addition, it is realised that the studies related to determine the variables (class level, studied department, gender, school type, living area, parents education level etc.) which can be effective on the metacognition, existed in a wide range of field.

In order to present a holistic picture, it was aimed to investigate the metacognitive awareness levels of the pre-service teachers, whether these levels demonstrate differences or not in terms of the department, class level and gender variables and the case of metacognitive awareness predicting their academic achievements in this research.

The sampling of the study consisted of totally 764 participants, who were under education of the departments of Secondary School Mathematics Teaching, Primary School Teaching, Science and Social Studies Teaching in the Faculty of Education in a medium scale province of the Eastern Anatolia Region of Turkey in 2015–2016 educational year.

Three different data were collected in the research as the demographic characteristics of the participants (department, which the participants studies at, class level and gender), academic achievements (undergraduate general achievement average) and their metacognitive awareness levels. To determine the demographic characteristics and academic achievements of the participants, a form was prepared by the researchers. The data related to the metacognitive awareness of the participants were collected with the Metacognitive Awareness Inventory (MAI), which was developed by Schraw and Dennison (1994) and translated into Turkish by Akın et al. (2007), in 5-point Likert type and validity and reliability applications were checked. For the whole of the inventory, the Cronbach’s Alpha reliability coefficient was calculated by Schraw and Dennison (1994) as =.95; by Akın et al. (2007) as =.95; and in this research as =.938. It is submitted to the participants to be filled in classroom

environment after the necessary permissions. In data analysis process, the descriptive statistics, multi-factored ANOVA and simple linear regression test were used.

As the metacognitive awareness levels were classified as low, medium and high, it was noticed that a large number of the participants had high level of awareness. The low level of awareness was almost none.

The study department was determined to be effective on the awareness of the participants. It was found that the awareness of the participants from the science and primary school teacher training departments had higher levels of awareness compared with the participants secondary school mathematics teacher training department.

The combination of department and class level was another variable that affected the awareness. No difference occurred among the departments at the first class level. It was found that the participants from second and third class levels of the primary school teacher training and science teacher training departments and science and social studies teacher training departments in fourth-class level were determined to have high awareness. The remarkable point here is that while the departments have almost the same level of metacognitive awareness, the change occurrence in their awareness levels through the process.

In this study, it was also found that the metacognitive awareness of the participants from the secondary school mathematics and social studies teacher training departments decreased at the second class. In undergraduate programs of the relevant departments, the field courses first year are more dominant compared with the other departments. Intensive confrontation of participants with these field courses can also be associated with the changes in awareness levels.

Then, the awareness levels of the participants increased again at the third and fourth classes. The metacognitive awareness levels of the participants in science teaching department were continuously increased. This can be referred as an expected result. Because, the teaching courses at the departments of the faculty of education demonstrate an increasing dominance through the fourth classes. These are the courses, which enable to interrogate and reflective thinking opportunities with their nature and can be gained by individuals with some teaching methods using the metacognitive strategies and teaching metacognitive strategies (Kramarski & Hirsch, 2003). Therefore, the courses given to the participants may increase their metacognitive awareness levels. However, a point, which can be expressed as an unexpected result was that although the metacognitive awareness levels of the participants from primary school teacher training department were high at the second and third classes, they had significant decrease in their metacognitive levels in the fourth class. This case can even be thought as a result of the transitions occurred in teaching courses stated in the undergraduate programs. However, the relevant topic can be handled again as the new undergraduate programs will be applied from 2018-2019 educational year.

It was observed that the combinations as department*gender, class level*gender, department*class level*gender were found to have no effect on the metacognitive awareness of the participants as the gender variable.

Another result gathered from the study was that the positive and weak level of relationship between the academic achievement and metacognitive awareness. In addition, it was determined that the metacognitive awareness was the significant predictor of the academic achievement and it explained 1% of the total variance meaningfully.

Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*

Ali Taş**, Abdullah Selvitopu***

Makale Geliş Tarihi: 27/09/2018

Makale Kabul Tarihi: 03/12/2018

DOI: 10.35675/befdergi.426989

Öz

Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının iş doyum düzeylerini yordayıcılığını ve öğretmenlerin iş doyum ve motivasyon düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Betimsel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerindeki liselerde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Altındağ ve Mamak ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan lise öğretmenlerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 290 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu" "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve "Motivasyon Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve aşamalı çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşlarına, kıdemlerine ve lisans mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşlarına ve lisans mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon alt boyutlarının iş doyum düzeylerini yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş doyum, mesleki motivasyon, lise öğretmenleri, regresyon analizi.


An Examination of Job Satisfaction and Occupational Motivation Levels of High School Teachers

Abstract

This study aims to determine the relationship between job satisfaction and motivation levels of high school teachers and also to find out whether the satisfaction and motivation levels are changing. This study has been conducted in relational survey model and the study group was consisted of 290 high school teachers who work in Ankara in 2016-2017 education and training

* Bu çalışma 22-25 Mart 2018 tarihlerinde Kudüs'te düzenlenen 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, atas865@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3344-3911 

*** Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye, a_selvi20@hotmail.com ORCID: 0000-0001-5093-9444 

year. Data were collected with “Personal Form” “Minnesota Job Satisfaction Scale” and “Motivation Scale.” T-test, ANOVA, Pearson correlation and regression analysis techniques were used for analysis. The results show that gender and working duration in the same school have no significance in teachers’ job satisfaction levels. But the teachers’ age, tenure and graduation have a positive effect on the job satisfaction level of teachers. The result of multiple regression analysis showed that sub dimensions of occupational motivation explained the job satisfaction levels of teachers to some extent.

Keywords: Job satisfaction, occupational motivation, high school teachers, regression analysis.

Giriş

Sanayi devrimi sonrası gelişen modern örgütlerde, örgüt yaşamı başlı başına bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu konuların en önemlilerinden biri, örgütte iş görenlerin yaptıkları işten doyum sağlamalarıyla ilgilidir. İş, modern hayatın önemli bir parçasıdır ve çalışanlar yaklaşık 25-30 yıl, günün önemli bir kısmını işyerinde geçirmektedir (Telman & Ünsal, 2004). Günümüzde ortalama ömrün artmasına bağlı olarak emeklilik yaşının hükümetler tarafından daha yukarıya çekilmesi sonucu bu süre yaklaşık olarak 40 yıldır. Bu durum, örgütün bireyin hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu ve örgütteki tüm uygulamaların bireyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini açıkça göstermektedir. Söz konusu etkiler dikkate alındığında bireylerin işlerinden sağladıkları iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeyleri gündeme gelmektedir.

İş doyumunu ve mesleki motivasyonu, örgütün amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için önemli kavramlar olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin işlerinden doyum sağlayıp sağlamadığı ya da mesleklerine ilişkin motivasyon düzeyleri, onların verimlilik düzeylerini önemli derecede etkiler. Yapılan çalışmalarda olumsuz bir iş ortamından kaynaklanan yüksek düzeydeki stresin düşük iş doyumuna neden olduğu belirtilmektedir (Åkerwall & Johansson, 2015; Black, 2004). İş doyumunu, iş ile ilgili arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin bütünü ve dengelenmesiyle sonuçlanan bir tutum olarak düşünülebilir (Başaran, 2004). Başka bir deyişle rahatlatıcı bir duygu olarak iş doyumunu, bir işin çeşitli yönlerine ilişkin beslenen pozitif tutumların bütünü ya da iş çevresinden, işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde edilmeye çalışılır (Akıncı, 2002). Diğer yandan iş doyumunu kavramı, insan kaynakları yönetimi alanında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde algılanmakta (Evans, 1997) ve bu yüzden iş doyumuna ilişkin farklı tanımlar geliştirilmektedir. Ancak yapılan tanımlarda ortak noktalar ele alındığında, iş doyumunu, işe karşı geliştirilen olumlu tutum, iş ortamında veya işle ilgili istenen deneyimler, kişinin işinden beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma düzeyi olarak düşünülebilir. Buna benzer olarak motivasyon kavramı da kişilerin psiko sosyal, ekonomik ve örgütsel yönden işe hazır ve istekli olma durumları ile ilgilidir. Motivasyon (güdülenme), Latince hareket

etme anlamına gelen “mot” kökünden türetilmiştir (Merriam Webster, 2017). Psikoloji literatüründe içten gelen itici kuvvetlerle belli bir hedefe doğru yönelen amaçlı davranışlar için kullanılmaktadır. Motivasyon en bilinen şekliyle “bireyi davranışa sevk eden içsel bir güç” olarak tanımlanabilir (Keser, 2006). İş yaşamına uygulandığında mesleki motivasyon olarak ele alınabilecek olan bu kavram, kişinin mesleğine karşı daha istekli olmasını ve olumlu tutum geliştirmesini ve işinin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük çaba sarf etmesiyle ilgilidir (Robbins, 2001). Mesleki motivasyonu yüksek olan bireyler, işlerini belirlenen zaman ve standartlarda yapmaya daha fazla özen gösterir ve yaptıkları işten daha fazla keyif alabilirler. Bunun sonucunda örgütün amaçlarına ulaşması için daha fazla çaba sarf ederler. Personelin moral ve motivasyonu ne kadar yüksekse, örgüt ortamının da o derece pozitif olacağı düşünülebilir. Kısaca motivasyonu yüksek olan çalışanlar, daha verimli ve huzurlu olurlar.

Motivasyon, iş doyumunu ile karıştırılan bir kavramdır. İş doyumunu bir tutumdan ve içsel bir durumdan daha fazlasını ifade ederken, motivasyon daha çok çalışanın işinde istekli, verimli ve etkili bir performans göstermesiyle ilgilidir (Öztürk, 2007). Diğer yandan işten verim sağlamanın temel koşullarından biri, iş görenin işinde daha yüksek motivasyon sağlayacak şartlar oluşturmaktır. Ancak, iş doyumunun düzeyi her ne kadar motivasyon gücünü etkileyebilecek bir olgu da olsa, her zaman bu şekilde motivasyonu etkilemeyecektir. Ayrıca, doyum motivasyonla aynı anlama gelmemektedir. İş doyumunu ister niteliksel ister niceliksel olsun herhangi bir şeye ulaşma veya bir şeyi başarma duygusuyla birlikte ortaya çıkmaktadır. Motivasyon ise iş doyumuna yol açabilecek bir süreçtir.

Eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri öğretmendir. Öğretmen, eğitimin niteliğini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen önemli bir unsurdur. Önemi bu derece büyük olan öğretmenlerin, okullarında yaptıkları işe motive olmaları ve o işten doyum sağlamaları okulun başarısından çalışma ortamının pozitif atmosferine kadar birçok yönde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonları ve iş doyum düzeylerinin yüksek veya düşük olması okulun amaç ve hedeflerine doğrudan ya da dolaylı olarak etkide bulunur. Bu yüzden çoğu okul, amaçlarını gerçekleştirebilecek etkili ve verimli şekilde çalışabilen motive öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Noordin & Jusoff, 2009).

Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması ve yaptıkları işten doyum sağlamaları eğitimin tüm paydaşlarını ilgilendiren bir konudur. Bu nedenle öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki motivasyonları konusu hem öğretmenlerin hem de görev yaptıkları kurumların gelişimleri için önemlidir (Gu, 2016; Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001; Olorube, 2006;). Alan yazında iş doyumunu ile ilgili çok fazla sayıda çalışmaya ulaşılmış ancak iş doyumunu ve mesleki motivasyonun bir arada çalışıldığı sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının iş doyum düzeylerini yordayıcılığını ve öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin bazı demografik özelliklere

göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Lise öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonları iş doyum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modelinde genel olarak var olan ve etkisi süren bir durum, olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Araştırma çerçevesinde ele alınan konu, durum ya da birey özel koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerindeki liselerde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan 2805 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Altındağ ve Mamak ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan lise öğretmenlerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 290 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin büyüklüğünü saptamak için Krejcie ve Morgan (1970) tarafından düzenlenen çizelgeden yararlanılmıştır. Çizelgede 2800 kişinin bulunduğu evrende % 95 güven düzeyi için gerekli olan örneklem büyüklüğü 338 kişi olarak belirtilmiştir (Krejcie & Morgan, 1970). Bu çerçevede dönütlerde oluşabilecek muhtemel kayıplar da dikkate alınarak anketler, toplam 21 okulda 350 öğretmene dağıtılmış, 298 adedi geri dönmüş, yapılan incelemeler sonucu 290 adedi analize tabi tutulmuştur. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	219	75.5
Erkek	71	24.5
Yaş		
25-35	143	49.3
36-45	102	35.2
46-ve üstü	45	15.5
Kıdem		
1-10	128	44.1

11-20	120	41.4
21 ve üstü	42	14.5
Lisans Mezuniyet		
Eğitim Fakültesi	200	69
Diğer	90	31
Toplam	290*	100*

* Her bir değişken için toplam değerler

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerini Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından 1967’de geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Minnesota İş Doyumu Ölçeği (kısa formu), mesleki motivasyon düzeyleri için ise Yıldırım (2008) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan okul türü ile ilgili dört adet soru bulunmaktadır.

Minnesota iş doyum ölçeği

Minnesota İş Doyumu Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlaması Baycan (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek içsel, dışsal ve genel iş doyum düzeylerini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler için yapılan analiz sonucunda Cronbach’s Alpha değeri .89 olarak bulunmuştur. İç doyum boyutunun Cronbach’s Alpha değeri .83, dış doyum boyutunun ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek için yapılan analizlerde, ki kare/sd değeri 2.78 olarak bulunmuştur. Bu değer 2 ile 3 arasında olması iyi uyum anlamına gelmektedir. Diğer yandan ölçeğe ait uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin .78; CFI (.95), IFI (.95), NFI (.93), NNFI (.94) ve AGFI (.87) değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2010; Güçlü, Çoban & Atasoy, 2017). AGFI değerinin .85’in üzerinde olması da kabul edilebilirdir (Kline, 2005). Ölçek, iç ve dış doyum ölçmek üzere iki bölüme ayrılmıştır. İç doyum maddeleri, yapılan faaliyetlerin ilgi ve yeteneklere uygun olması, yaratıcılığa olanak vermesi ve ilerleme olanakları gibi ifadeleri içeren maddelerdir. Dış doyum maddeleri ise; kişinin iş çevresi ile ilgili yönetim, teknik, iş arkadaşları, ödemeler, terfi ve ilerleme, taşınma gibi gereksinimleri kapsayan faktörleri içermektedir.

Motivasyon ölçeği

Yıldırım (2008) tarafından geliştirilen öğretmenlerin motivasyon ve doyum düzeylerini ölçmeye yönelik ölçektir. Ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Ölçek, Ekonomik Motivasyon, Psiko-sosyal Motivasyon ve Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek 6 dereceli likert tipi bir

ölçektir. Bu çalışma kapsamında yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .94 olarak saptanmıştır. Ölçek boyutlarının Cronbach Alpha değerleri Ekonomik Motivasyon .84, Psiko-sosyal Motivasyon .81, ve Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon ise .77'dir. Çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek için yapılan analizlerde, ki kare/sd değeri 2.71 olarak bulunmuştur. Bu değer 2 ile 3 arasında olması iyi uyum anlamına gelmektedir. Diğer yandan ölçeğe ait uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin .80; CFI (.97), IFI (.97), NFI (.95), NNFI (.97) ve AGFI (.85) değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2010; Güçlü vd., 2017).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve aşamalı çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre İş Doyum Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	213	69.37	12.02	281	.619	.54
Erkek	70	68.34	12.34			

$p > .05$

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(281)} = .619$, $p > .05$). Bu bulgu ışığında kadın ve erkek öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmamasının nedeni, okul yönetiminin kadın ve erkek ayrımı yapmadan tüm öğretmenlere eşit mesafede yaklaştığından kaynaklanabilir. Diğer yandan kadın ve erkek tüm öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçtikleri ve meslekten beklentileri ile sağladıkları doyumun birbirlerini karşıladığı söylenebilir. Bu bulguya dayanarak çıkarılabilecek bir başka sonuç da öğretmenlik mesleğinin kişiye yüklediği iş yükünün her iki cinsiyet tarafından üstesinden gelinebilecek durumda olduğudur.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İş Doyum Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

İş Doyum Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı fark
25-35 (A)	141	68.20	11.88			
36-45 (B)	98	67.25	12.25	9.689	.00*	C-A, C-B
46 ve üstü (C)	44	76.89	9.82			

*p<.05

Öğretmenlerinin yaşları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark vardır ($F_{(2-282)}= 9.689, p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerle yaşı 25-35 ve 36-45 olan öğretmenlerin iş doyum puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları yaşı 25-35 ve 36-45 arasında olan öğretmenlerin iş doyum puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, iş doyum düzeylerinin mesleğin sonuna doğru en yüksek seviyelere ulaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İş Doyum Düzeyleri

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

İş Doyum Düzeylerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı fark
1-10 (A)	125	68.14	12.81			
11-20 (B)	117	68.33	11.14	4.595	.02*	C-A, C-B
21 ve üstü (C)	41	73.36	12.85			

*p< .05

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-282)}= 4.595, p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, kıdemi 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerle kıdemi 1-10 ve 11-20 olan öğretmenlerin iş doyum puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, kıdemi 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları diğer öğretmenlerin iş doyum puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, kıdem arttıkça iş doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Diğer yandan bir önceki bulguya paralel olarak öğretmenlerin mesleklerinin erken dönemlerinde çok fazla iş

doyumunu elde edemedikleri, mesleğin sonuna doğru iş doyumunu elde ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Lisans Mezuniyetlerine Göre İş Doyum Düzeyleri

Öğretmenlerin lisans mezuniyetlerine göre iş doyum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

İş Doyum Düzeylerinin Lisans Mezuniyetine Göre t-testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Eğitim F.	197	68.00	11.96	280	2.269	.02
Diğer	85	71.52	12.01			

$p < .05$

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri lisans mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(280)} = 2.269$, $p < .05$). Bu bulgu ışığında, eğitim fakültesi hariç diğer fakültelerden mezun olup öğretmen olarak atanan bireylerin öğretmenlik mesleğinden aldıkları doyumun daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumlarında mezun oldukları lisans programının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki motivasyon düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kadın	203	101.34	24.90	270	1.129	.26
Erkek	69	105.30	25.93			

$p > .05$

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(270)} = 1.129$, $p > .05$). Bu bulgu ışığında kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olmamasının nedeni, okul yönetimlerinin kadın ve erkek ayrımı yapmadan motive edici araçları tüm öğretmenlere adil ve eşit bir şekilde sunmaya çalışmasından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra kadın ve erkek tüm öğretmenlerin bilinçli olarak öğretmenlik mesleğini seçmeleri ve bu seçimden kaynaklanan mesleğe ilişkin sahip oldukları motivasyon düzeyleri ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamli fark
25-35 (A)	134	99.57	24.72			
36-45 (B)	96	100.92	24.84	6.034	.03	C-A, C-B
46 ve üstü (C)	42	114.61	24.28			

*p<.05

Tablo 7’ye göre, öğretmenlerinin yaşları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark vardır ($F_{(3-268)}= 6.034$, $p< .05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerle yaşı 25-35 ve 36-45 olan öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin mesleki motivasyon puan ortalamaları yaşı 25-35 ve 36-45 arasında olan öğretmenlerin mesleki motivasyon puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgular ışığında genç öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine daha az motive oldukları söylenebilir. Diğer yandan yaş arttıkça ya da öğretmen yaşlandıkça kendisini daha motive olmuş hissetmektedir.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamli fark
1-10 (A)	120	100.15	26.03			
11-20 (B)	113	101.61	23.38	2.971	.26	-
21 ve üstü (C)	39	104.19	29.81			

*p>.05

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-271)}= 2.971$, $p>.05$). Bu bulguya göre, mesleki motivasyon düzeyinde meslekte çalışma yılının etkili olmadığı, mesleğe yeni başlayan ya da ortasında olan öğretmenlerin yakın motivasyon düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Lisans Mezuniyetlerine Göre Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Öğretmenlerin lisans mezuniyetlerine göre mesleki motivasyon düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Lisans Mezuniyetine Göre t-testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Eğitim F.	186	99.29	25.00	269	2.829	.00
Diğer	85	108.44	24.09			

p< .05

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri lisans mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(269)}= 2.829$, $p<.05$). Bu bulgu ışığında, eğitim fakültesinden mezun olup öğretmen olarak atanan bireylerin, diğer fakültelerden mezun olan bireylere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri daha düşük olduğu söylenebilir.

Mesleki Motivasyonlarının İş Doyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini yordayan değişkenleri saptamak amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Mesleki motivasyonun alt boyutları olan ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetmel motivasyon algıları ile iş doyum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

İş Doyum Düzeyleri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkileri Gösteren Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	ss	Pearson korelasyon katsayıları (n=290)		
1.İş Doyumu	69.12	12.08	1	2	3
2.Ekonomik Motivasyon	11.57	3.66	.66**		
3.Psiko-Sosyal Mot.	41.64	9.91	.67**	.67**	
4. Örgütsel-Yönetmel Mot.	48.82	13.43	.69**	.79**	.79**

**p<.01

İş doyum ile mesleki motivasyonun alt boyutlarının ekonomik motivasyon boyutu arasında .66, psiko-sosyal motivasyon boyutu arasında .67, örgütsel-yönetmel

motivasyon boyutu arasında .69 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Mesleki motivasyon alt boyutları arasındaki ilişki katsayıları ise şu şekildedir: Ekonomik motivasyon ile psiko-sosyal motivasyon arasında .67, örgütsel-yönetmel motivasyon arasında .79 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Psiko-sosyal motivasyon ile örgütsel-yönetmel motivasyon arasındaki korelasyon katsayısı .79'dur. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının hepsi istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlıdır.

Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80'nin üzerinde olmaması değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığına göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Korelasyon analizi sonunda, elde edilen korelasyon katsayıları, değişkenler arasındaki ilişkinin çoklu regresyon analizi ile test edilebileceğini göstermektedir. Buna göre, aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

İş Doyumunu Yordayıcılarının Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ²
Birinci Aşama							
Sabit	44.08	1.78		24.74		.66	.43
Ekonomik motivasyon	2.15	.14	.66	14.4	.00		
İkinci Aşama							
Sabit	33.03	2.15		15.36			
Ekonomik motivasyon	1.28	.18	.39	7.03	.00	.73	.54
Psiko-Sosyal Mot.	.50	.06	.41	7.49	.00		
Üçüncü Aşama							
Sabit	33.31	2.18		15.24			
Ekonomik motivasyon	.87	.22	.27	3.86	.00	.74	.55
Psiko-Sosyal Mot.	.34	.08	.29	4.17	.00		
Örgütsel-Yön. Mot.	.22	.07	.25	2.95	.00		
Birinci aşama: $F_{(1-282)} = 217.44$, $P < .000$							
İkinci aşama: $F_{(2-273)} = 161.05$, $P < .000$							
Üçüncü aşama: $F_{(3-265)} = 106.16$, $P < .000$							

Tablo 11'de aşamalı çoklu regresyon analizinin üç aşamada tamamlandığı ve varyansa katkıları bakımından psiko-sosyal, ekonomik ve örgütsel yönetmel motivasyon boyutlarının öğretmenlerin iş doyumlarının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Birinci aşamada, sadece ekonomik motivasyon toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır ($R = .66$, $R^2 = .43$, $F_{(1-282)} = 217.44$, $p < .001$). İkinci aşamada psiko sosyal motivasyon analize dahil edildiğinde açıklanan varyans %54'e yükselmiştir ($R = .73$, $R^2 = .54$, $F_{(2-273)} = 161.05$, $P < .001$). Üçüncü aşamada örgütsel yönetmel motivasyon değişkeni analize dahil edildiğinde açıklanan varyans %55 olmuştur ($R = .74$, $R^2 = .55$, $F_{(3-265)} = 106.16$, $P < .001$). Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında mesleki motivasyon alt boyutlarının

tamamının iş doyumunu üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin iş doyumunu üzerindeki görelî önem sırası, psiko sosyal, ekonomik ve örgütsel yönetsel motivasyondur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının iş doyum düzeylerini yordayıcılığını ve öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. İş doyumunu bağlamında incelendiğinde lise öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeylerine ilişkin farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Can (2006) sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada iş doyumunu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Efeoğlu (2006), Demirel (2006), Çoğaltay (2010) çalışmalarında işgörenlerin cinsiyetleri ile iş doyumunu algılama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını bulgulamıştır. Rehber öğretmenlerle ilgili yaptığı çalışmasında Kağan (2005) rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulamamıştır. Alan yazın incelendiğinde söz konusu bulguyu destekleyen araştırmalar yanında desteklemeyen ve iş doyumunu ile cinsiyet değişkeni arasında farklı sonuçlara ulan çalışmalar da mevcuttur. Bazı araştırmalar ilköğretimde görevli kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Duman, 2006; Kumaş, 2008; Özdayı, 1990; Şahin, 1999). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyinden yüksek olduğunu bulgulamıştır (Akıncı, 2003; Kartal, 2006). Kaya (2005) çalışmasında iş doyumunun çalışma olanakları alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulmuştur. Erkek işgörenlerin iş doyumunu düzeyi, kadın işgörenlerin iş doyumunu düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur.

Yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri diğer öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde, iş doyumunu ile ilgili çalışmalarda yaş değişkeni ve iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkinin çok fazla incelenmediği gözlenmiştir. İş doyumunu düzeyi ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen çoğu çalışmanın sonucu bu araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Kumaş (2008) çalışmasında öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde yaş durumlarına göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. İş doyumunu boyutlarıyla inceleyen Kumaş (2008) iç, dış ve genel faktörlere göre yapılan değerlendirmelerde 20-25 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin en yüksek iş doyumunu düzeyine sahip olduğunu, 31-40 aralığında yer alan öğretmenlerin ise en düşük iş doyumunu düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu araştırma bulgusuyla tamamen çelişmektedir çünkü bu çalışmada 46 ve üstüyaş

grubundaki öğretmenlerin en yüksek doyum düzeyine sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Diğer yandan iş doyumunu ile yaş arasında herhangi anlamlı bir fark bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Çoğaltay, 2010; Tezcan, 2011; Yıldızhan, 2011).

Meslekteki kıdemi 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri diğer öğretmenlerin iş doyumlarından daha yüksektir. Duman (2006) yaptığı çalışmada ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin hizmet yılları ile iş doyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farkın olduğunu tespit etmiştir. 11 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde Meziroğlu (2005) sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelediği çalışmasında kıdemle iş doyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıklarını, kıdemlerinin orta yıllarında daha düşük iş doyumunu yaşadıklarını ve kıdemlerinin son yıllarında ise yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2011) ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu incelediği çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kılıç (2011) çalışmasında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu bulgulamıştır. Kıdem arttıkça iş doyumunun artmasının nedeni olarak da öğretmenlerin meslekleri süresince karşılaştıkları olumsuzlukları kanıksamaları olduğunu belirtmiştir.

Lise öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri lisans mezuniyetlerine göre değişmektedir. Eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olup atanan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri daha yüksektir. Alan yazında iş doyumunu ile lisans mezuniyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen pek fazla araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuç oldukça ilginç ve daha derinlemesine incelenmesi gereken bir konudur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha az doyum elde etmeleri, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin çok fazla beklentiye sahip olmalarından kaynaklanabilir. Buna ek olarak, eğitim fakültesinde öğrenilen öğretmenlik mesleği ile gerçek hayatta karşılaşılan öğretmenlik mesleği arasındaki farklılardan dolayı eğitim fakültesi mezunu öğretmenler daha az doyum elde ediyor olabilirler. Bu probleme benzer bir konuyu ele alan Kartal (2006) alan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerini incelediği çalışmasında, alan ve alan dışından mezun olan sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri arasında iş tatmini etkileyen bazı faktörler bakımından anlamlı farklılıklar bulurken, genel iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeylerine ilişkin farklı araştırma bulguları mevcuttur. Çalış (2012) öğretmen motivasyonunda yönetici

yaklaşımlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin bireysel motivasyonlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde, Özkan-Ebcim (2012) çalışmada, cinsiyet değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Diğer yandan Ergen (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Küçük (2008) ilköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada mesleki motivasyonu üç boyutuyla beraber ele almıştır. Tüm boyutlarda yaptığı analizler sonucu ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetmel boyutların hiçbirinde cinsiyet ve mesleki motivasyon arasında anlamlı fark elde etmemiştir. Ancak, Eroğlu (2007)'nin yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki motivasyon faktörüne daha çok önem verdiğini ortaya çıkarmıştır.

Yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri diğer öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde mesleki motivasyon düzeylerini inceleyen çalışmaların motivasyonu yaş değişkeni ile birlikte pek fazla incelemedikleri gözlenmiştir. Motivasyon düzeyleri ve yaş değişkenini ele alan çalışmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgusunu kısmen destekleyen sonuçlar görülmüştür. Köprülü (2011) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada motivasyonu, takdir edilme/ödüllendirme, sosyal değerler ve motivasyon düzeyleri olarak üç boyutta incelemiştir. Sonuç olarak, yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri takdir edilme/ödüllendirme ve sosyal değerler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça buna bağlı olarak takdir edilme/ödüllendirme ve sosyal değerlere yönelik motivasyona verdikleri önem derecesi farklılaşmıştır. Diğer yandan motivasyon düzeyi boyutunda herhangi bir farklılaşma saptamamıştır.

Lise öğretmenlerin kıdemleri onların mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Güven (2006) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Ergen (2009) öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde mesleki deneyimleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Küçük (2008) ilköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada mesleki motivasyonu üç boyutta ele almıştır. Bu boyutlar ekonomik motivasyon, psiko-sosyal motivasyon ve örgütsel-yönetmel motivasyondur. Küçük (2008) mesleki motivasyonun tüm boyutları ve kıdem arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Aynı şekilde, Özkan-Ebcim (2012)'de çalışmada öğretmenlerin bireysel motivasyonlarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri lisans mezuniyetlerine göre değişmektedir. Eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olup atanan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Bu durum üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Bu durumun nedeni nitel yöntemlerle daha derinlemesine bir şekilde çalışılabilir. Üniversite sınavında öğretmenlik mesleği için eğitim fakültesini tercih eden ve ortalama dört yıl boyunca öğretmenlik mesleği eğitimi gören bireylerin atandıktan sonra meslek hayatlarında motivasyon sorunu yaşamaları önemli bir bulgudur. Bu noktada bireylerin mesleklerini bilerek isteyerek mi yoksa zorunlu olarak mı tercih ettikleri konusu üzerinde durulmalıdır. Alan yazında mesleki motivasyon ile lisans mezuniyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen pek fazla araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırmalar genellikle mesleki motivasyon ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha az motive olmaları, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirdikleri düşünce kalıpları ile gerçek hayatta karşılaştıkları durumlar arasında büyük farklar olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla, fakültede öğrenilen meslek ile gerçek hayatta karşılaşılan meslek arasındaki farklardan dolayı eğitim fakültesi mezunu öğretmenler mesleklerine yönelik daha az motive olmuş olabilirler.

Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonları iş doyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, iş doyumunu üzerindeki en etkili motivasyon boyutu psiko sosyal, ekonomik ve örgütsel yönetsel motivasyondur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin kendilerini okulda iyi hissetmeleri, takdir edilmeleri ve saygı görmeleri öncelikli bir motivasyon aracı olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan ekonomik motivasyon boyutundaki öğretmen maaşları da iş doyumunu önemli derecede yordamaktadır. Özetle, mesleki motivasyon boyutlarının tamamı öğretmelerin iş doyum düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu tartışma ve sonuçlar bağlamında; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş doyumlarını artırıcı önlemler alınması, kıdemi az olan öğretmenlere yönelik, sürece dayalı oryantasyon çalışmalarına önem verilmesi, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumlarını artırıcı önlemlerin alınması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırıcı önlemlerin alınması, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini artırıcı önlemler ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkiyi dikkate alan etkinliklerin düzenlenmesi okul ve eğitim yöneticilerine önerilebilir. Öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonlarının sınıf içi öğrenmelere doğrudan katkı sağladığı düşünüldüğünde araştırmacıların bu konulara ilişkin nitel yöntemler kullanarak derinlemesine ve detaylı çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Åkerwall, M., & Johansson, M. (2015). *Teacher's workdays and psycho-social environments* (Unpublished master's thesis). Retrieved from <http://hv.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A843420&dsid=6579>
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(4), 1-25.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups* (Unpublished master thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Black, S. (2004). Stroking stressed-out teachers. *Education Digest*, 69(5), 28-32.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 380-390.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çoğaltay, N. (2010). *Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, F. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Denizli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Duman, C. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin iş tatmini* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Efeoğlu, İ. E. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyum ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.
- Gu, X. (2016). Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience. *Elementary Education and Reading Theses*. Retrieved from: https://digitalcommons.buffalostate.edu/elmed_theses/1
- Güçlü, N., Çoban, Ö. & Atasoy, R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 167-191.
- Güven, A. (2006). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kartal, Ş. (2006). *Alan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerini iş tatmini düzeylerinin karşılaştırmalı analizi (Nevşehir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, F. T. (2005). *İş doyum ve örgütsel bağlılık: Polis Akademisi Başkanlığı'nda bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Bursa: Alfa.
- Kılıç, S.Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Köprülü, S. T. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim alguları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Merriam Webster. (2017). Motivation. Erişim: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation>
- Mezıroğlu, M. (2005). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Noordin, F., & Jusoff, K. (2009). Levels of job satisfaction amongst Malaysian academic staff. *Asian social science*, 5(5), 122-128.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Online Submission*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan Ebcim, P. (2012). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, A. Y. (2007). *Ortaöğretim kimya öğretmenlerinin iş tatmini* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, Ö. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Telman, N. & Ünsal P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon.
- Tezcan, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, H. (2008). *Deniz Kuvvetleri Komutanlığında çalışan eğitim bilimleri branşındaki personelin iş doyumunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldızhan, Y. (2011). *Örgütsel adalet ile iş doyumunu arasındaki ilişki: Eğitim teknolojileri genel müdürlüğü örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

This study aims to determine the relationship between job satisfaction and motivation levels of high school teachers and also to find out whether the satisfaction and motivation levels are changing in accordance with demographic variables or not. Job satisfaction and occupational motivation are the most indispensable concepts of occupational life. Because whether the individuals have gained satisfaction from their job or not, is an important question and robust determiner of their productivity and affectivity. Job satisfaction can be seen as the total experiences faced by staff and the results of those experiences which affect the attitudes of staff (Başaran, 2004). In other words, as a relaxer feeling, job satisfaction can be defined as having positive feelings for a variety feature of job and persons try hard to gain it from the job, managers, colleagues, or organization of the job itself (Akıncı, 2002). Workers expect some benefits from their jobs and the employers should be aware of this expectation. Sometimes those expectations can't be met by employers, working conditions, colleagues or organization culture and this problem may cause low job satisfaction for workers. Studies show that a negative work environment results in low job satisfaction due to high levels of stress (Åkerwall & Johansson, 2015; Black, 2004). When the literature examined, there are some various definitions for job satisfaction. Common point of those definitions is that job satisfaction is about having good feelings for job, positive attitude for it and expectations met by the job itself. Another point is that occupational motivation is about focusing on the determined targets to reach the main aims of an organization. As in all occupations, motivation is an important variable or driver for workers to try hard to move on the way to reach the goals. For educational institutions, motivation of teachers to teach is a determiner of the success gained in a school. With this in mind, occupational motivation of teachers is very important and a strong driver for them.

This study has been conducted in relational survey model and the study group was consisted of 290 high school teachers who work in Altındağ and Mamak provinces of Ankara in 2016-2017 education and training year. In Relational Survey Model, researchers try to find the relation or the degree of relation between two or more variables. In this study, since the relation between job satisfaction and occupational motivation is under research, Relational Survey Model was used. Data were collected with "Personal Form" "Minnesota Job Satisfaction Scale" and "Motivation Scale." In the data analysis process, t-test, ANOVA, pearson correlation and multiple regression analysis techniques were used to determine whether there is a relation between the two variables or not.

The results show that gender has no significance in teachers' job satisfaction levels. That means male and female teachers have the same or near job satisfaction levels and gender is not a significant variable to explain the job satisfaction levels. On the other hand, age, tenure and graduation type of teachers have a positive effect on the job satisfaction level of them. It is interesting that older teachers have more job

satisfaction than younger ones and this is the same case for tenure. Another important finding is that teachers who graduated from education faculties have less satisfaction than other teachers graduated from other faculties. This may be related with the expectations of education faculty graduates. As for the occupational motivation, teachers' motivation levels are not significant according to their gender and tenure. Gender and tenure has no or very little impact on occupational motivation. This may be controversial because the tenure was a significant variable for job satisfaction but for occupational motivation this is not the case. On the other hand the teachers' age and graduation have a positive effect on the motivation level of teachers. Age is also a significant variable for occupational motivation as with job satisfaction. Related with job satisfaction, graduation type is a significant variable for occupational motivation too. The result of regression analysis showed that sub dimensions of occupational motivation explained the job satisfaction levels of teachers to some extent. According to those findings, authorities should take some precautions to increase the job satisfaction levels of fresh teachers, process based orientation facilities can be useful for increasing the job satisfaction and occupational motivation levels. The finding about graduation type should carefully be analyzed because teachers who graduated from education faculties have less job satisfaction and occupational motivation. School administrators should work hard to enhance the positive culture and climate of their schools. This will lead a cooperative and collaborative culture in schools which can better enhance the levels of job satisfaction and occupational motivation of teachers.

Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalıkları

Sevilay Alkan*, Gökay Açıkıldız**

Makale Geliş Tarihi: 02/11/2018

Makale Kabul Tarihi: 21/01/2019

DOI: 10.35675/befdergi.478133

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının; cinsiyet, öğrenim görülen program, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 953 (682 kadın, 271 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Üstbilis Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Dağılımları belirlemede aritmetik ortalama, standart sapma ve değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının cinsiyet açısından tüm alt boyutlarda ve sınıf düzeyi açısından ise bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrenim görülen program ve akademik başarı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenim görülen program değişkeninin prosedürel bilgi ve izleme alt boyutlarında fen bilgisi öğretmenliği ile tüm programlar arasında fen bilgisi öğretmenliği aleyhine bir farklılık ortaya çıkmıştır.


Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, cinsiyet, öğretmen adayları, üstbilis farkındalık envanteri


Metacognitive Awareness of Candidate Teachers

Abstract

The aim of this study was determined as comparing candidate teachers' metacognitive awareness levels according to variables of gender, academic achievement, department and class level. The sample was composed 953 (683 women, 271 men) candidate teachers who were students in a state-owned university. The data of the study were gathered with Metacognitive Awareness Inventory developed. In the direction of the research purpose arithmetic mean and standard deviation were used to determine distributions. T test and variance analysis were used to determine the difference according to variables. The study showed that there were no significant differences between candidate teachers' metacognitive awareness level according to gender and class grade. However, there were significant differences between groups according to department and academic achievement. Besides, according to department, there were significantly differences in the sub-dimensions procedural knowledge, monitoring against science teaching.

Keywords: Academic achievement, gender, candidate teachers, metacognitive awareness inventory.

* Rize İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Rize, Türkiye, svlyalkn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6918-3832 

** Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye, gacikvildiz@biruni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0396-9269 

Giriş

Eğitimin temel amaçlarından biri, bireylerin bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli bir duruma gelmesidir. Bireylerin bilgili ve bilinçli hale gelmesi Türk Dil Kurumu (TDK, 2006) tarafından yapılan “Canlının bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” şeklindeki biliş tanımıyla uyusmaktadır. Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür (Fidan, 1996). Bilişin gelişimi, bireylerin zihinsel işlemlerinin farkında olması başka bir ifade ile kendi öğrenmelerinin farkında olması ve bunları kontrol edebilmesi ile ilişkilidir (Doğan, 2013). Bu bağlamda bireyin kendi öğrenmesinin farkında olması üstbilgi (metacognition) kavramını ön plana çıkarmaktadır. Flavell’in 1976 yılında yaptığı çalışmayla literatüre kazandırılan üstbilgi kavramı kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu bilişsel süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1978; Flavell, 1979). Başka bir deyişle; üstbilgi bireyin kendi bilişsel süreçlerinin özelliklerini ve işleyişini içsel olarak kontrol etmesi ve bunların farkında olması şeklinde ifade edilebilir (Demircioğlu, 2008). Bilişsel süreçlerin farkındalığı, öğrencinin ne bildiğinin, nasıl öğrendiğinin bilgisidir ve bu süreçlerin kontrolü ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında üstbilgi, bilgi ve beceri olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır.

Üstbilginin birinci temel bileşeni olan bilgi bileşeni; bireyin kendisinin ve çevresindekilerin bilişsel süreçleri, biliş yapısı, işleyişi ve neyi bilip, neyi bilmediği ile alakalı sahip olduğu bilgidir (Demircioğlu, 2008). Bilgi bileşeni; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan birincisi olan açıklayıcı bilgiyi Derry (1989); bireyin dış dünyayı betimlemek için kullandığı olay ve görüşlerle ilgili bilgi ağı, kavram ve inançları şeklinde tanımlamaktadır. Prosedürel bilgi, bir problemi çözmek amacıyla mevcut stratejilerden nasıl yararlanacağı ile ilgili bilgisidir (Akın, Abacı & Çetin, 2007). Başka bir ifade ile bireyin amacına ulaşması için yapması gereken işlemlerin neler olduğu ve bu bilgileri nasıl uygulayacağına yönelik bilgisidir (Demircioğlu, 2008). İleri düzeyde prosedürel bilgiye sahip olan bireyler verilen görevleri otomatikleşmiş bir biçimde yapabilirler. Bilgi bileşeninin üçüncü boyutu durumsal bilgi ise Campbell’a (1999) göre bireyin yukarıda tanımlanan iki bilgi türünü (açıklayıcı ve prosedürel bilgi) ne zaman ve niçin kullanacağı ile ilgili bilgisidir (aktaran Akın vd., 2007). Durumsal bilgi, bireyin hangi durumlarda hangi stratejileri kullanmasının daha etkili ve verimli olabileceğini anlaması açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Üstbilginin ikinci temel bileşeni olan beceri bileşeni; bireyin bilişsel amaçlara ulaşmak için üstbilgisel bilgiyi kullanma yeteneğidir (Demircioğlu, 2008). Üstbilgi becerileri problem çözme sürecinde bilişin düzenlenmesi, bilişin bilgisinin kontrol edilmesi ve kullanılmasını sağlayan davranışları içermektedir (Depaepe, De Corte & Verschaffel, 2010; Schraw, 1998). Üstbilgi becerilerine ait bu davranışlar beş alt unsurdan oluşmaktadır. İlgili literatürde bunlar; tahmin, planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirmedir (Desoete, Roeyers & Buysee, 2001; Lucangeli & Cornoldi, 1997; Schraw, 1998). Bu beceriler bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesini, planlamasını, öğrenmeleri için uygun stratejileri seçmesini, sağlar. Bunun yanı sıra bu beceriler, bireylerin kendi ilerlemelerini izlemesini, hataların

belirlenmesini ve giderilmesini, problemin çözümü için belirlediği stratejinin uygunluğunun değerlendirilmesini, öğrenme sürecinin, çıktıların değerlendirilmesini sağlamaktadır (Ayduymuş, 2013).

Hessels-Schlatter (2010), üstbilgin öğrenme ve düşünme üzerinde önemli bir role sahip olduğunu, öğrenme gücünü çeken insanlarda üstbilgi becerilerinin daha az geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca üst bilgi becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalarla öğrencilere üstbilgi becerilerinin kazandırılabilirdiği görülmüştür (Demircioğlu, 2008; Desoete vd., 2001; Ektem, 2007; Flavell, 1976; Özsoy, 2006; Pilten, 2008; Polat, 2010; Schoenfeld, 1985). Literatürde yer alan çalışmalardan hareketle; üstbilgi becerilerinin bireye eğitimle kazandırılabilen beceriler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere üstbilgi becerilerinin kazandırılmasında onlara rehberlik etmesi gerekmektedir (Senemoğlu,2009). Türkiye’de uygulanan öğretim programları incelendiğinde, örneğin matematik dersi öğretim programının üst bilgi becerileri geliştirme açısından eksik kaldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Matematik öğretim programındaki eksiklik öğrencilere üstbilgi bilgi ve becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin önemini ve bu açıdan sahip olduğu yeterlikleri daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Çünkü öğrencilerde üstbilgi becerilerinin geliştirilmesi, ilk olarak üstbilgi bilgi ve becerisine sahip olan öğretmenleri gerekli kılmaktadır. Özellikle üstbilgin öğrencilere kazandırılmaya başlandığı ortaokul basamağında görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin üstbilgilerinin ne kadar farkında olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir (Dilci & Kaya, 2011). Öğretmenlerde olması beklenen üstbilgi farkındalıklarının yüksek olmasının öğrencilerin üstbilgi anlamında gelişimine katkıda bulunabilmesi açısından etkin rol oynayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına odaklanılmıştır.

1970’li yıllarda ortaya konan üstbilgi kavramıyla ilgili yurt dışı literatürde çok fazla çalışma (Desoete vd., 2001; Desoete & Roeyers, 2002; Hacker & Dunlosky, 2003; Huitt, 1997; Lucangeli & Cornoldi, 1997; Schraw & Moshman, 1995; Sheorey & Mokhtari, 2001) bulunmasına rağmen, yurt içi literatürde sınırlı sayıda çalışma yapıldığı ve yapılan çalışmaların ise genelde belirli bir branştaki öğretmen adaylarına yönelik olduğu (Aydın & Coşkun, 2011; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün & İşleyen, 2014; Dilci & Kaya,2011; Memnun & Akkaya, 2009) görülmektedir. Üstbilgi kavramıyla ilgili incelenen çalışmaların genellikle matematik öğretmeni adaylarını içeriyor olması, diğer branşlardaki öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıklarının incelenmesini de gerekli ve önemli kılmaktadır. Bu çalışmanın farklı branşlardaki öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıklarına dikkat çekeceği ve aynı zamanda farklı branşlardaki öğretmen adaylarını bir arada bulundurması bakımından öğretmen adaylarının üstbilgisel becerileri hakkında daha genel bir tablo çizeceği söylenebilir. Ayrıca üstbilgi farkındalıkların bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyen son derece önemli bir yapı olduğu bilinmektedir. Günümüzde üniversite öğrenimi gören bireylerin yoğun öğrenme faaliyetleri arasında başarılı olabilmeleri için çalışmalarını planlı ve düzenli olarak yürütmeleri ve kendi bilgi süreçleri hakkında bilgiye sahip olmaları zorunlu gibi görünmektedir. Tüm bu unsurların üstbilgi farkındalıklarıyla ilişkili olduğu dikkate alınırsa üniversite öğrencilerinin üstbilgi farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Paris ve

Winograd (1990), üstbilgi becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemiştir. Belirlenen yaklaşımlar üstbilgi becerilerin doğrudan öğretilmesi, ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi, uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi ve işbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretilmesidir. Bu yaklaşımlar göz önüne alındığında öğrencilerin üstbilgi becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolünün ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının branş fark etmeksizin üstbilgi farkındalıklarının araştırılması önem arz etmektedir. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalar üstbilgi farkındalıkları güçlü olan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduğunu ve daha stratejik düşündüklerini ortaya koymuştur (Coutinho, 2008; Garner & Alexander, 1989). Emrahoğlu ve Öztürk (2010), Fen ve Teknoloji öğretmenliğine devam eden öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile üstbilgi farkındalık düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulmuşlardır. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarıları ile üstbilgi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısının az olduğu ve farklı branşlardan öğretmen adaylarının da yer aldığı araştırmalara yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, üstbilgi ilişkin araştırmaların bir kısmı cinsiyet gibi bazı değişkenler açısından bireylerin üstbilgişlerinde farklılık olup olmadığı sorusuna odaklanmıştır (Aydın & Çoşkun, 2011; İflazoğlu Saban & Saban, 2008; Memnun & Akkaya, 2009; Sheorey & Mokhtari, 2001; Yavuz, 2009). Bu çalışmaların bazılarında (Aydın & Çoşkun, 2011; Memnun & Akkaya, 2009) cinsiyet değişkeni açısından bireylerin üstbilgişlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı ortaya konurken, diğer bir kısmında (İflazoğlu Saban & Saban, 2008; Sheorey & Mokhtari, 2001; Yavuz, 2009) kadınlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıklarında cinsiyet değişkeninin etkisini ortaya koymanın literatürdeki bireylerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığı konusundaki tartışmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı branş, akademik başarı ve sınıflardan çok sayıda öğretmen adayını içeren çalışmanın literatüre güçlü bir katkı yapması beklenmektedir. Tüm bu temel gerekçelerle araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalık düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri program, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi öğretmen adaylarının üstbilgişsel farkındalıklarının cinsiyet, öğrenim görülen program, akademik başarı ve sınıf düzeyi açısından nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymak şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları arasında;
 - 1.1. cinsiyet değişkenine,
 - 1.2. öğrenim gördükleri programa,
 - 1.3. akademik başarılarına,
 - 1.4. öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarını farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modelini kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının cinsiyet, öğrenim görülen program, akademik başarı ve sınıf düzeyi açısından nasıl değiştiğini var olan şekliyle ortaya koymak hedeflendiği için tercih edilmiştir. Bilindiği üzere tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Fatih Eğitim Fakültesi'nde 2014-2015 öğretim yılında ilköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilimler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplam 2907 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Öğretmen adayları cinsiyet, öğrenim gördükleri program, akademik başarıları ve sınıf seviyeleri dikkate alınarak seçilmiştir. Bu bağlamda örneklem için bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yoluyla 953 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma problemleri doğrultusunda tercih edilen 953 öğretmen adayının araştırmaya katılmalarında gönüllülükleri esas alınmış ayrıca zaman ve işgücü açısından oluşabilecek sınırlılıkları ortadan kaldırmak için kolay ulaşılabilir bireyler olmalarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda örneklemedeki adayların programlara dağılımı Tablo 1'dedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 682'si kadın (%72,6), 271'i (%27,4) erkektir.

Tablo 1.

Örneklemedeki Öğretmen Adaylarının Program ve Sınıflara Dağılımı

	Sınıf				Toplam
	1	2	3	4	
Matematik Öğretmenliği	88	83	75	53	299
Fen Bilgisi Öğretmenliği	57	0	54	54	165
Sosyal Bilimler Öğretmenliği	76	2	88	95	261
Sınıf Öğretmenliği	0	68	76	84	228
Toplam	221	153	293	286	953

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarını belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Üstbilis Farkındalık Envanteri-ÜFE (Metacognitive Awareness Inventory-MAI)" kullanılmıştır. Schraw ve Dennison (1994) yaptıkları çalışmada güvenilirlik katsayısını 0.93 olarak belirlemişlerdir. Abacı ve diğerleri (2006) Üstbilis Farkındalık Testinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak tespit etmişlerdir. Türk (2011) tarafından ise testin alt ölçekleri için de bu değer 0.93 ile 0.98 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu envantere üstbilis tespit

amaçlı yürütülen çeşitli çalışmalarda da yer verilmiştir (Sperling, Howard, Ann & Murphy, 2002; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Tosun & Senocak, 2013).

ÜFE sekiz alt boyut ve toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar ve maddelerin bu alt boyutlara dağılımı Tablo 2 de özetlenmiştir. Envanter (1) hiç bir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde üstbilmiş farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek (52), ilgili bireyin üstbilmiş farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. ÜFE'den 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde üstbilmiş farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

ÜFE'de Alt Boyutlar ve Maddelerin Alt Boyutlara Dağılımı

Alt Boyut	Kapsamı	Ölçekte İlgili Maddeler
Açıklayıcı bilgi	Bireyin dış dünyayı betimlemek için kullandığı olay ve görüşlerle ilgili bilgisidir.	5, 10, 12, 17, 16, 32, 20, 46
Prosedürel bilgi	Bireylerin bir problemi çözmek amacıyla mevcut stratejilerden nasıl yararlanacağı ile ilgili bilgisidir	33, 14, 27, 3
Durumsal bilgi	Bireylerin bir becerinin veya stratejinin ne zaman kullanılacağı veya kullanılmayacağına dair sahip oldukları bilgisidir.	26, 29, 35, 15, 18
Planlama	Bireylerin bir problem karşısında süreci önceden düşünmesi, amaçlarını belirlemesi ve alt amaçlarını oluşturmasıdır.	42, 6, 4, 45, 8, 23, 22
İzleme	Bireylerin problem çözme sürecinde adımlarını izlemesi, adımlarını yargılaması ve bilinçli olarak sorgulamasıdır.	49, 11, 1, 2, 21, 28, 34, 41
Değerlendirme	Bireylerin süreç sonunda öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesidir.	36, 24, 19, 7, 50, 38
Hata ayıklama	Bireylerin performans hatalarını düzeltmek için kullanılmasıdır.	25, 51, 40, 44, 52
Bilgi yönetme	Bireylerin bilgiyi organize etmelerini ve bilgiyi özetlemelerini içermektedir.	37, 31, 47, 9, 43, 13, 39, 30, 48

Abacı, Çetin ve Akın (2006) ÜFE'nin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, kapsam geçerliği, çeviri geçerliği ve uyum geçerliğini araştırmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları olarak test-tekrar test, iki yarı ve iç tutarlılık Cronbach güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Bu araştırmada ÜFE'nin test güvenilirlik katsayısı

ölçeğin bütünü için 0.95, iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı da envanterin bütünü için 0.95 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarına ait demografik özellikler ÜFE ile birlikte sunulan kişisel bilgi formu yardımı ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler öğretmen adaylarının kendi derslerinde dersin öğretim elemanı ve araştırmacılarından birinin eşliğinde ders öncesinde 20 dakikalık bir bölümde toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz sürecinin ilk basamağında bu betimsel istatistiklerden yararlanarak ÜFE ve alt boyutlarında ilgili grupların puan dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda birçok grubun normal dağıldığı görülmüştür. Normal dağılmadığı belirlenen grupların normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu katsayıların -1 ile +1 arasında olması grupların normal olduğu varsayımını karşılamada kullanılan bir ölçüttür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Bu anlamda tüm grupların her iki şarttan birisini sağladığı belirlenmiştir. Araştırmaya konu olan değişkenler açısından öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için; (i) iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda bağımsız-t testi (ii) İki den fazla grubun karşılaştırıldığı durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi yapılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması halinde Post-Hocs analizleri yapılmıştır. Post-Hocs analizleri yapılmadan önce Levene testi yardımıyla varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olması durumunda ($p > .05$) çoklu karşılaştırmalarda Tukey, varyansların homojen olmaması durumunda ($p < .05$) çoklu karşılaştırmalarda Tamhane' T2 testi sonuçlarına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Üstbilis Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete göre Üstbilis Farkındalıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Açıklayıcı Bilgi	Kadın	682	3,6056	,53804	,636	,489
	Erkek	271	3,6120	,56715		
Prosedürel Bilgi	Kadın	682	3,4468	,64137	-3,118	,953

	Erkek	271	3,5913	,65526		
Durumsal Bilgi	Kadın	682	3,7235	,65370		
	Erkek	271	3,7483	,65370	-,538	,758
Planlama	Kadın	682	3,5019	,60985		
	Erkek	271	3,5836	,60815	-1,866	,522
İzleme	Kadın	682	3,4721	,61808		
	Erkek	271	3,5208	,64485	-1,082	,832
Değerlendirme	Kadın	682	3,5296	,60419		
	Erkek	271	3,5369	,65849	-,165	,056
Hata Ayıklama	Kadın	682	3,7199	,64130		
	Erkek	271	3,6074	,60805	2,480	,274
Bilgi Yönetme	Kadın	682	3,6641	,55387		
	Erkek	271	3,5961	,61793	,148	,148
Genel ÜFE	Kadın	682	3,6056	,49205		
	Erkek	271	3,6120	,52283	-,178	,364

Tablo 3'e göre kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında genel üstbilis farkındalık bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(952)}=-.18$, $p>.05$). Benzer şekilde ÜFE nin hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Üstbilis Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının programlarına göre manidar bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa göre Üstbilis Farkındalıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Program	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Farklılık
Açıklayıcı Bilgi	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,76	,030			
	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,65	,039	2,393	,067	
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,79	,034			
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,75	,040			
Prosedürel Bilgi	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,49	,036			
	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,31	,050	7,393	,000	MÖ>FBÖ
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,49	,040			SBÖ>FBÖ
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,62	,044			SÖ>FBÖ
Durumsal Bilgi	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,73	,032			
	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,68	,044	,464	,707	
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,76	,039			

	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,73	,056					
Planlama	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,50	,039					
	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,37	,041	7,387	,000	SBÖ>FBÖ SÖ>FBÖ		
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,55	,036					
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,65	,039					
	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,47	,037					
Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,30	,046	8,239				,000	MÖ>FBÖ SBÖ>FBÖ SÖ>FBÖ
Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,52	,036						
Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,61	,043						
Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,51	,036						
Değerlendirme	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,47	,043	1,899	,128			
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,52	,037					
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,61	,046					
	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,71	,037					
Hata Ayıklama	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,69	,051	,441	,724			
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,65	,038					
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,70	,042					
	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,72	,031					
Bilgi Yönetme	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,58	,040	2,708	,044	MÖ>FBÖ		
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,62	,035					
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,62	,043					
	Matematik Öğr. (MÖ)	299	3,62	,028					
Genel ÜFE	Fen Bilgisi Öğr. (FBÖ)	165	3,51	,035	3,193	,023	SÖ>FBÖ		
	Sosyal Bilimler Öğr.(SBÖ)	261	3,62	,030					
	Sınıf Öğr. (SÖ)	228	3,66	,037					

Tablo 4’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin genel ÜFE puanı öğrenim görülen program değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($F_{(3,949)}=-3.19, p<.05$). Yapılan Post-Hoc analizleri genel ÜFE puanının fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. ÜFE’nin alt boyutlar bazında bir inceleme yapıldığında; prosedürel bilgi ve izleme alt boyutlarında fen bilgisi öğretmenliği ile tüm programlar arasında fen bilgisi öğretmenliği aleyhine bir farklılık ortaya çıkmıştır. Planlama boyutunda fen bilgisi öğretmenliği ile sosyal bilimler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği arasında yine fen bilgisi öğretmenliği aleyhine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bilgi yönetme boyutunda ise fen bilgisi öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bunlarla birlikte açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Üstbilis Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının akademik başarılarına göre manidar bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Akademik başarı değişkeni için kategoriler; genel akademik

ortalaması 2.00 ve altında olan öğretmen adayları için “Zayıf”, 2.01-2.50 arasında olanlar için “Orta”, 2.51-3.00 arasında olanlar için “İyi” ve son olarak 3.01-4.00 arasında olanlar için “Çok iyi” olacak şekilde oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Üstbilgi Farkındalıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Akademik Başarı	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Farklılık
Açıklayıcı Bilgi	Zayıf	37	3,3378	,67499	13,598	,000	İyi>Zayıf Çok iyi>Zayıf İyi>Orta Çok iyi>Orta
	Orta	319	3,6740	,52108			
	İyi	404	3,7819	,52300			
	Çok iyi	193	3,8782	,55631			
Prosedürel Bilgi	Zayıf	37	3,1622	,52446	12,236	,000	Çok iyi>Zayıf Çok iyi>Orta Çok iyi>İyi
	Orta	319	3,3746	,62692			
	İyi	404	3,5198	,65844			
	Çok iyi	193	3,6710	,62753			
Durumsal Bilgi	Zayıf	37	3,3622	,66806	14,659	,000	İyi>Zayıf Çok iyi>Zayıf İyi>Orta Çok iyi>Orta
	Orta	319	3,5994	,57221			
	İyi	404	3,7851	,58210			
	Çok iyi	193	3,9036	,79322			
Planlama	Zayıf	37	3,1197	,80356	16,958	,000	İyi>Zayıf Çok iyi>Zayıf İyi>Orta Çok iyi>Orta
	Orta	319	3,3950	,53736			
	İyi	404	3,5888	,60270			
	Çok iyi	193	3,6847	,62472			
İzleme	Zayıf	37	3,0676	,54134	20,325	,000	İyi>Zayıf Çok iyi >Zayıf İyi>Orta Çok iyi>Orta
	Orta	319	3,3315	,60007			
	İyi	404	3,5610	,61480			
	Çok iyi	193	3,6645	,61659			
Değerlendirme	Zayıf	37	3,1532	,79191	14,186	,000	İyi>Zayıf Çok iyi>Zayıf İyi>Orta Çok iyi>Orta
	Orta	319	3,4206	,54798			
	İyi	404	3,5710	,62893			
	Çok iyi	193	3,7055	,61455			
Hata Ayıklama	Zayıf	37	3,3676	,78247	12,041	,000	İyi>Zayıf Çok iyi>Zayıf İyi>Orta Çok iyi>Orta
	Orta	319	3,5605	,59796			
	İyi	404	3,7574	,61798			
	Çok iyi	193	3,8145	,64015			
Bilgi Yönetme	Zayıf	37	3,2222	,69191			İyi>Zayıf

	Orta	319	3,5538	,52194	14,061	,000	Çok iyi>Zayıf
	İyi	404	3,6953	,57847			İyi>Orta
	Çok iyi	193	3,7703	,56304			Çok iyi>Orta
Genel ÜFE	Zayıf	37	3,2173	,56824	22,010	,000	İyi>Zayıf
	Orta	319	3,4926	,43144			Çok iyi>Zayıf
	İyi	404	3,6604	,49972			İyi>Orta
	Çok iyi	193	3,7611	,51898			Çok iyi>Orta

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının genel ÜFE puanı akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($F_{(3,949)}=22.01$, $p<.05$). Akademik başarı açısından zayıf ve orta kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının ÜFE puanları ile iyi ve çok iyi kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının ÜFE puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup, bu farklar iyi ve çok iyi akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehinedir. Aynı durum prosedürel bilgi dışında ÜFE'nin tüm alt boyutları için geçerlidir. Yalnızca prosedürel bilgi boyutunda zayıf ile çok iyi ve orta ile çok iyi kategorileri arasında çok iyi lehine, açıklayıcı, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetme ve genel ÜFE zayıf-çok iyi de çok iyi lehine, orta-iyi de akademik başarısı iyi olanların lehine; son olarak orta-çok iyi olanlar arasında akademik başarısı iyi olanların lehine olduğu anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Üstbilis Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi ile ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Üstbilis Farkındalıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Farklılık
Açıklayıcı Bilgi	1.Sınıf	221	3,7602	,51294	,626	,598	
	2.Sınıf	153	3,7198	,57336			
	3.Sınıf	293	3,7248	,59460			
	4.Sınıf	286	3,7775	,50421			
Prosedürel Bilgi	1.Sınıf	221	3,3733	,66556	4,006	,008	
	2.Sınıf	153	3,5621	,61658			2.Sınıf>1.Sınıf
	3.Sınıf	293	3,4727	,70930			4.Sınıf>1.Sınıf
	4.Sınıf	286	3,5524	,57113			
Durumsal Bilgi	1.Sınıf	221	3,6887	,57660	,882	,450	
	2.Sınıf	153	3,7033	,66058			
	3.Sınıf	293	3,7317	,76300			
	4.Sınıf	286	3,7762	,54444			
Planlama	1.Sınıf	221	3,4021	,60757	4,998	,002	

	2.Sınıf	153	3,5565	,59720			4.Sınıf>1.Sınıf
	3.Sınıf	293	3,5197	,65035			
	4.Sınıf	286	3,6089	,56191			
İzleme	1.Sınıf	221	3,3592	,60069	4,994	,002	
	2.Sınıf	153	3,5082	,60878			4.Sınıf>1.Sınıf
	3.Sınıf	293	3,4851	,67801			
	4.Sınıf	286	3,5730	,58384			
Değerlendirme	1.Sınıf	221	3,4729	,62766	3,307	,020	
	2.Sınıf	153	3,5142	,63434			4.Sınıf>3.Sınıf
	3.Sınıf	293	3,4932	,68784			
	4.Sınıf	286	3,6259	,51610			
	Toplam	953	3,5317	,61978			
Hata Ayıklama	1.Sınıf	221	3,7186	,63723	,378	,769	
	2.Sınıf	153	3,6562	,67452			
	3.Sınıf	293	3,6724	,67719			
	4.Sınıf	286	3,6972	,56038			
Bilgi Yönetme	1.Sınıf	221	3,6486	,57120	1,012	,386	
	2.Sınıf	153	3,6231	,60285			
	3.Sınıf	293	3,6098	,61807			
	4.Sınıf	286	3,6892	,50727			
Genel ÜFE	1.Sınıf	221	3,5572	,45213	2,149	,093	
	2.Sınıf	153	3,6050	,51830			
	3.Sınıf	293	3,5899	,55358			
	4.Sınıf	286	3,6654	,46565			

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının genel ÜFE puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($F_{(3,949)}=2.15$, $p<.05$). Alt boyutlar bazında bir inceleme yapıldığında; prosedürel bilgi boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında üst sınıfların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının planlama ve izleme alt boyutlarında incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları değerlendirme boyutunda incelendiğinde ise 3. sınıfta öğrenim görenler ile 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında yine 4. sınıfların lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri program, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık değişkenlerinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; üstbilis farkındalıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun üstbilis farkındalığı açısından; bu

çalışmada incelenen tüm alt boyutları (açıklama bilgisi, prosedürel, durumsal, bilgi yönetme, hata ayıklama, izleme ve değerlendirme) için de geçerli olduğu görülmüştür. Ülkemizde yapılan araştırmalarda da (Aydın & Çoşkun, 2011; Deniz vd., 2014; Dilci & Kaya, 2011; Özsoy & Günindi, 2011; Memnun & Akkaya, 2009; Sarpkaya, Arık & Kaplan, 2011) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında, cinsiyet değişkenine göre üstbilis farkındalık düzeyleri bakımından bu araştırma sonuçlarının önceki araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak örneklemdaki kadın ve erkek sayısına bakıldığında (682 kadın, 271 erkek) kadın ve erkek öğrencilerin sayıları arasında önemli bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Her ne kadar böylesine bir fark olması araştırma açısından bir sınırlılık olarak görülsede kadın ve erkek öğrenciler arasındaki fark bu bölümlerde okuyan öğrencilerin tercihlerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonucun daha önceki araştırmalarla tutarlı olması, cinsiyet değişkeni açısından literatürü güçlendirdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının öğrenim gördükleri programa göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda önemli farklılıklar görülmüştür. Öğretmen adaylarının ÜFE'nin alt boyutlarına ait farkındalıklarının, programlarına göre sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının görüşlerinin prosedürel bilgi, planlama, izleme ve bilgi yönetme boyutlarında anlamlı farklılık görülürken; açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Tüm farklılıkların fen bilgisi öğretmen adaylarının aleyhine olduğu görülmüştür. Bu durum fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanlarının düşük olmasından kaynaklanabilir. Çünkü Tunca ve Alkın-Şahin (2014) yapmış oldukları çalışmalarda üniversiteye giriş puanlarının üstbilis farkındalıklarına etkisi olduğunu ve üniversiteye yüksek puanlarla giren öğrencilerin bilis ötesi öğrenme stratejileri puanlarının da yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Üniversiteye giriş puanları yüksek olan öğrencilerin akademik olarak kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğu ayrıca kendi yeteneklerinin ve kapasitelerinin daha fazla farkında oldukları söylenebilir. Benzer şekilde araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre üstbilis farkındalıklarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ÜFE'nin diğer alt boyutlarına ait farkındalıklarının hepsinde öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının yüksek akademik başarı lehine (iyi, çok iyi) anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Emrahoğlu ve Öztürk (2010), Eğitim fakültesi Fen ve Teknoloji bölümü öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile üstbilis farkındalık düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulmuşlardır. Ayrıca akademik başarısı zayıf ve orta olanlarda üst bilis farkındalıkları ve alt boyutları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Rezvan, Ahmadı ve Abedi (2006) tarafından gerçekleştirilen Üstbilis Eğitim seminerlerinin akademik başarı ortalamasını artırdığı bulunmuştur. Bu durum üstbilis eğitimi ile akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum ÜFE'nin bütün alt boyutlarında benzerlik taşımamaktadır. Öğretmen adaylarının ÜFE'nin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre incelendiğinde prosedürel bilgi,

planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarında öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Prosedürel bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarında hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu anlamak amacıyla yapılan test sonucunda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarında puanlarının diğer öğretmen adaylarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerin sınıf seviyelerinin de vermiş olduğu olgunluk ve özgüvenle bu alt boyutlarda diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre yüksek puanlara sahip oldukları düşünülebilir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre üstbilis farkındalıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır (Deniz vd., 2013; Özsoy & Günindi, 2011). Bu çalışmada da sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmaması literatürle bu bakımdan benzerlik göstermektedir. Deniz ve diğerleri çalışmalarını sadece ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla, Özsoy ve Günindi ise okul öncesi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütmüştür. Bu araştırma Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile daha geniş bir kapsamda yürütülmüştür. Ancak her ne kadar öğretmen adaylarının genel ÜFE puanları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermese de değerlendirme, izleme, planlama ve prosedürel bilgi boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyet ayrıca değişkenler arasında üstbilis farkındalığın incelenen bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tek değişkendir. Araştırmaya katılan kişi sayısı ve kadın ile erkek öğrenciler arasındaki farkın çok yüksek olduğu durumlarda da literatürdeki diğer araştırmalardaki sonuçlara paralel olarak öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini söylemek mümkündür. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının anlamlı bir şekilde değiştiği alt boyutlar prosedürel bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarıdır. Bu durumun sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin gerek mental olarak olgunlaşmasından gerekse de bir an önce mezun olma bilincinin vermiş olduğu sorumluluklardan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü ikinci sınıf ve Sınıf öğretmenliği bölümü birinci sınıfta hiçbir öğrencinin yer almaması bir sınırlılık olarak görülebilir ve bu durumun araştırmanın sonucunu etkileyebileceği düşünülebilir. Ancak öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre üstbilis farkındalıklarında gelişimsel olarak bir farkın olduğu, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında da dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olması gelişimsel olarak bir farkın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi ile üstbilis farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak bu çalışmalar yalnızca matematik ve okul öncesi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bu çalışma ise Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerini içerek şekilde daha kapsamlı yürütülmüştür. Ortaya

çıkan bu sonuç farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları açısından sınıf düzeyi ve genel ÜFE puanları arasında anlamlı farklılık olmasa bile bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların olabileceğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program ve akademik başarı değişkenlerine göre üstbilgi farkındalıklarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri değişkenine göre bütün alt boyutlarında üstbilgi farkındalıklarının yüksek akademik başarı lehine olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenliğinin yanı sıra Matematik, Sosyal ve Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu bakımdan branş fark etmeksizin üstbilgi farkındalıkları güçlü olan öğretmen adaylarının akademik açıdan üstbilgi farkındalıkları zayıf olan öğretmen adaylarına oranla daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının programlarına göre sonuçlar bakıldığında ÜFE'nin alt boyutlarına ait farkındalıklarının prosedürel bilgi, planlama, izleme ve bilgi yönetme boyutlarında anlamlı farklılık görülürken; açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, değerlendirme ve hata ayıklama boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Öğretmen adaylarının programlarına göre anlamlı farklılıkların görüldüğü bütün alt gruplarda bu farklılığın Fen Bilgisi öğretmenlerinin aleyhine olması dikkat çekici bir durumdur. Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanları veya başarı sıralamaları dikkate alındığında Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünün bu bölümler arasında en düşük puana sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle oluşan farklılığın Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak ülkemizde bazı öğretmenlik programlarının daha düşük başarı sıralamasıyla öğrenci aldıkları bilinmektedir. Çalışmada akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin üstbilgi farkındalıklarının daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim programlarının da başarı sırasının yüksek olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan öğrenim görülen programın öğrencilerin başarı sıralamasıyla belirlendiğini de göz önüne alırsak akademik başarıları yüksek ve üst sınıflardaki öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıklarının daha güçlü olduğunu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde, öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilgi stratejileri incelemesi ve öğrencilerin daha başarılı birer problem çözücü olarak yetişmeleri amacıyla kullanmaları önerilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerimizin üstbilgi farkındalık düzeylerini fark edebilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve bu eğitimlerde ders materyalleri hazırlama, dersleri için onlardan birer problem belirlemeleri buna göre düzenleme ve tahmin etme gibi tekniklerden yararlanmaları sağlanabilir. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin özellikle rol oynama, model olma gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması (Akın, 2006) kendileri için daha faydalı olabilir. Bu yöntemler öğretmenlerin derslerinde öğrencilerinin üstbilgi farkındalıklarının gelişmesi ve üniversitelerde öğretmen adaylarının eğitimi içinde yararlı olabilir. İleride yapılacak çalışmalarda bu metodların derslerde kullanılmasının öğrencilerin üstbilgi farkındalıklarının gelişmesi üzerine etkisine bakılabilir. Ayrıca araştırma için yapılan literatür çalışmasında üstbilgi beceri ve stratejileri ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların üstbilgi kavramının ve bileşenlerinin gelişimine katkısı olacağı

düşünülmektedir. MEB üniversiteler ile birlikte çalışarak özellikle fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören veya daha düşük başarı sıralaması ile öğrenci alan bölümlerdeki öğrencilerin üstbilgi farkındalık düzeylerini geliştirici etkinlikler düzenleyebilir. Bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen adayları ile klinik mülakat yöntemi kullanılmamıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin bilişsel ve üstbilgi ayırımına karar vermek amacıyla klinik mülakat yönteminin üstbilgi alanında yapılan çalışmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olarak kullanılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Abacı, R., Çetin, B. & Akın, A. (2006). Bilişötesi farkındalık envanteri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *14. Ulusal Psikoloji Kongresi Özet Kitapçığı*, H.Ü., Ankara.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Geography teachers candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2), 551-557.
- Aydurmuş, L. (2013). *8.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbilgi becerilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology Vol-1*(pp.77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, B. D. (1999). *An evaluation between confidence judgments and differences in monitör ingability*. Un published master thesis, University of Nevada, Las Vegas.
- Coutinho, S.A. (2008). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*,7(1), 39-47. <http://www.educatejournal.org/>
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilgi Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2010). Teachers' metacognitive and heuristic approaches toward problem solving: Analysis and impact on students' beliefs and

- performance. *ZDM Mathematics Education*, 4(2), 205-218. doi: [10.1007/s11858-009-0221-5](https://doi.org/10.1007/s11858-009-0221-5)
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 435-449. doi: [10.1177/002221940103400505](https://doi.org/10.1177/002221940103400505)
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139. doi: [10.2307/1511279](https://doi.org/10.2307/1511279)
- Dilci, T. & Kaya, S.(2011). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(6), 6-20.
- Ektem, I. S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Emrahoğlu, N. & Öztürk, A.(2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 19(2),18-30.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*, 231-235.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development a inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi: [10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)
- Garner, R., & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. doi: [10.1207/s15326985ep2402_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2)
- Hacker, D.J., & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 73-79. doi: [10.1002/tl.116](https://doi.org/10.1002/tl.116)
- Hessels-Schlatter, C. (2010). Development of a theoretical framework and practical application of games in fostering cognitive and metacognitive skills. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(2), 116-138. doi: [10.1891/1945-8959.9.2.116](https://doi.org/10.1891/1945-8959.9.2.116)
- Huitt, W. (1997). *Metacognition*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- İflazoğlu Saban, A. & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, N.B. & Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),56-70.

- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3 (2), 121-139. doi: [10.1080/135467997387443](https://doi.org/10.1080/135467997387443)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Özsoy, G. (2006). *Problem Çözme ve Üstbiliş. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri (Ankara, Gazi Üniversitesi, Mayıs-2006) (Cilt II.)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15. doi: [10.1177/074193259001100604](https://doi.org/10.1177/074193259001100604)
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerisine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Fen Ve Teknoloji Dersinde Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Rezvan, S., Ahmadi, S. A., & Abedi, M. R. (2006). The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(4), 415-428. doi: [10.1080/09515070601106471](https://doi.org/10.1080/09515070601106471)
- Sarpkaya, G., Arık, G. & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-122.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125. doi: [10.1023/A:1003044231033](https://doi.org/10.1023/A:1003044231033)
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. doi: [10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-470.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371. doi: [10.1007/s10648-017-9413-](https://doi.org/10.1007/s10648-017-9413-)
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin-Memnun, D. & Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teachers trainees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1919-1923. doi: [10.1016/j.sbspro.2009.01.337](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.337)
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Ann, L., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79. doi: [10.1006/ceps.2001.1091](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091)
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139. doi: [10.1076/edre.10.2.117.27905](https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905)

- Swanson, H.L.(1992).The relationship between and problem solving in gifted children. *Roeper Review*, 15(1) 43-49. doi: 10.1080/02783199209553457
- Tekin, M. & Filiz, K. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk ve boyun eğici davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1) 27-37.
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1) 47-56.
- TDK. (2011). *Türk Dil Kurumu büyük Türkçe sözlük* içerisinde. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> [06.09.2012].
- Türk, E. G. (2011). *Ergenlerin düşünme biçimlerini yordayan faktörler: anne baba, üstbiliş ve epistemolojik inançlar* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosun, C. & Şenocak, E. (2013). The effects of problem-based learning on metacognitive awareness and attitudes towards chemistry of prospective teachers with different academic backgrounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 60-73.
- Uçkun, C. G., Demir, B. & Yüksel A. (2012). Meslek yüksekokullarında görevli akademik yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 51 – 74.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Extended Abstract

Being aware of the cognitive processes of individuals in other words being aware of their own learning and controlling cognitive processes are associated with cognitive development concept (Doğan, 2013) and being aware of their own learning of individuals is also associated with metacognition concept. The phrase metacognition that was termed by American developmental psychologist John H. Flavell in 1976 is defined as awareness of individuals about their cognitive processes and to control these processes (Brown,1978; Flavell,1979). Awareness of cognitive processes refer to knowledge about what students know and how they learn. When viewed from this aspect, metacognition consists of both metacognitive knowledge and metacognitive experiences or regulation. Metacognitive knowledge comprises three parts which include declarative knowledge, procedural knowledge and conditional knowledge. Metacognitive regulation comprises five sub-dimensions which include planning, information management, comprehension monitoring, debugging and evaluation.

It is known that metacognition awareness is extremely important structure affecting learning processes of individuals. At the present time, university students need to have knowledge about their own cognitive processes and perform their studies as planned and organized to succeed between intensive learning activities. Considered all these components are connected with metacognitive awareness, it can be said that determining of university students' metacognitive awareness levels has great importance. The aim of this study is to investigate as comparing candidate teachers'

metacognitive awareness levels according to variables of gender, academic achievement, department and class level.

The study is descriptive research, and survey method was used for data collection. The sample was composed 953 (683 women, 271 men) candidate teachers who were students in departments of mathematics education, science teaching, primary school teaching and social science teaching in a state-owned university in 2014-2015 academic year.

The data of the study was gathered with Metacognitive Awareness Inventory (MAI) developed by Schraw and Dennison (1994) and translated to Turkish by Abacı, Akın and Çetin (2006). "SPSS 15.0 For Windows" package program was used in the analysis of the research. Descriptive statistics were used for the analysis of the data obtained from questionnaires to determine general distribution. In the beginning of analysis, normality of score distribution of concerned groups was investigated by using these descriptive statistics in MAI and its sub-dimensions. The result of this investigation showed that many groups have normal distribution. Coefficients of Skewness and Kurtosis were used for normality of other groups. At least one of both two conditions was provided by groups for normality. To reveal whether there were significant differences between candidate teachers' metacognitive awareness level according to variables related to study or not; (i) independent t test for two groups (ii) OneWay ANOVA for more than two groups were used. Post-Hocs analyses were carried out if there was significant difference between groups in the result of ANOVA. Homogeneity of Variances was investigated by using Levene test before Post-Hocs analyses were carried out. In the result of Levene test, Tukey was used if the variances were homogeneous ($p > .05$), otherwise ($p < .05$) Tamhane' T2 was used in multiple comparisons.

The result of analysis showed that there were no significant differences among the scores of candidate teachers' metacognitive awareness according to gender. Besides that there were significant differences among the scores of candidate teachers' metacognitive awareness according to department. The results of candidate teachers' metacognitive awareness belonging to sub-dimensions of MAI according to department showed that while there were significant differences in the dimensions of procedural knowledge, planning, comprehension monitoring and information management, there were no significant differences in the dimensions of declarative knowledge, conditional knowledge, evaluation and debugging between groups. It has been shown that all differences were against science teachers. There appeared significant difference among the scores of candidate teachers' metacognitive awareness according to academic achievement. In addition to this, it was observed that candidate teachers' metacognitive awareness significantly differed in favor of high level academic achievement in all sub-dimensions of MAI. There appeared no significant difference among the scores of candidate teachers' metacognitive awareness according to classlevel but not all sub-dimensions of MAI. The result showed that candidate teachers' metacognitive awareness significantly differed in the dimensions of procedural knowledge, planning, comprehension monitoring and evaluation but did not differ in the other sub-dimensions. While there appeared significant difference in favor of second-grade and fourth-grade in the dimension of

procedural knowledge, there appeared significant difference in favor of fourth-grade in the dimensions of planning, comprehension monitoring and evaluation. It can be suggested that teachers examine in detail students' cognitive and metacognitive strategies and use the result obtained from this examination to educate students as more successful problem solver.

It has been seen that there appeared no significant differences among the scores of candidate teachers' metacognitive awareness according to gender and class level. Moreover, there appeared no significant differences in all sub-dimensions of MAI according to gender unlike other variables. However, candidate teachers' metacognitive awareness significantly differed in the sub-dimensions of procedural knowledge, planning, comprehension monitoring and evaluation according to class level. There appeared significant difference among the scores of candidate teachers' metacognitive awareness according to academic achievement and department. According to department, the sub-dimensions having significantly difference are procedural knowledge, planning, comprehension monitoring and information management. There were significantly differences in all sub-dimensions of MAI in favor of high level academic achievement according to academic achievement unlike the other variables.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Sanatçı ve Öğretmen Kavramlarına Yönelik Tutumları*

Zümrüt Şen**, Raif Kalyoncu***

Makale Geliş Tarihi: 28/11/2019

Makale Kabul Tarihi: 03/02/2020

DOI: 10.35675/befdergi.652210

Öz

Bu araştırmanın amacı; Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramlarıyla ilgili bilgi ve tutumlarını incelemektir. Araştırmanın deseni; nicel yaklaşıma dayalı betimsel araştırma yöntemidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören 176 öğretmen adayı ve Trabzon ili il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 100 Görsel Sanatlar Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen "Sanatçı ve Öğretmen Kavramlarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizi için tanımlayıcı teknikler ile bağımsız t testi ve parametrik olmayan veriler için Kruskal-Wallis teknikleri kullanılmıştır. Sonuçların bir kısmı literatür bulgularıyla benzerlik gösterirken bir kısmı benzerlik göstermemiştir. Bu durum literatür bulgularıyla tartışılmıştır. Sonuç olarak da araştırmaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.


Anahtar Kelimeler: Kavram, sanatçı kavramı, öğretmenlik kavramı, Tutum


Attitudes of Visual Arts Teachers and Prospective Teachers towards the Concepts of 'Artist' and 'Teacher'

Abstract

The purpose of this research is to analyze knowledge and attitudes of Visual Arts teachers and prospective teachers towards the concepts of 'Artist' and 'Teacher'. The research design employs a descriptive approach that is based on quantitative method. The research sample consists of 176 freshmen, junior and senior students studying in Department of Visual Arts and Fine Arts Education in Fatih Faculty of Education at Black Sea Technical University in Trabzon and 100 Visual Art Teachers, who work in schools administered by the Ministry of National Education in Trabzon provinces. For data collection purposes, a Personal Information Form and an Attitude Scale for Concepts of "Artist" and "Teacher" were used.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, e-mail: zumrutsen@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9116-3993 

*** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, e-mail: rkalyoncu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8823-0315 

Descriptive techniques and independent t test were used for data analysis; Kruskall-Wallis techniques were used for non-parametric data. This situation has been suggestions, and some critical points have been made with respect to current and future research.

Keywords: *Concept, artist concept, teacher concept, attitude*

Giriş

Yaşadığımız dönemde ekonomik, sosyal ve teknolojik açıdan sürekli değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Hızlı gelişmeler ile yaratıcı düşünen, araştıran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin yeri ve etkisi büyüktür. Bu değişim ve gelişim ile birlikte sanat, sanat eğitimi, sanat eğitimcisi gibi kavramlarda değişiklikler göstermektedir. Sanatçının, sanat eğitimcisinin, öğretmenin nasıl olması, nitelikli bir sanat eğitimi için sanat eğitimi verilen kurumlarda ne gibi düzenlemelerin yapılması gerektiği tartışılmaktadır. “Toplumun, ülkenin geleceği için öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince ve yeterince durmalıyız. Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli öğretimi de nitelikli öğretmenler yapar” (Kavcar, 2002, s.11). Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi içinde şartların düzenlenmesi, koşulların iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir. Gereken şartlar sağlandığında, alınan sanat eğitimi ile birlikte bireylerin ihtiyaçlarına cevap veren, yeteneklerine uygun, mesleki becerilerini geliştirebilecekleri alt yapı sağlanmış olacaktır.

Güzel sanatların hayatımıza girmesi ile kitleler tarafından paylaşılır hale gelen sanat, sanatı benimseyenleri de olumlu etkilemektedir. Bu etkiler ile birlikte öğrencilerde değişmekte, kendilerine ve çevrelerine saygı duyan, analiz sentez yapabilen, yaratıcı niteliklerini kullanabilen, yeniliklere açık bireyler haline gelmektedirler. “Sanat eğitimi kendini yenileyebilmeli, değişen öğrenci modelinin ihtiyaçlarına göre çağdaşlaşabilmelidir. Sadece sanat eğitimi ile değil tüm eğitim programları temel değerlerinin yanında, çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyebilmelidir” (Buyurgan, 2007, s.144).

Yeni yaklaşımların uygulandığı müfredat programı öğrenciyi merkeze alan, araştırmaya yönlendiren, öğretmen rehberliğinde, aşamalı bir biçimde birikim ve deneyimlerle sorunlara çözüm üretebilme amacını gütmektedir. Bu uygulamaları yapabilecek Görsel Sanatlar Eğitimi programına uygun yeterlilik sahibi öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Sanat nedir? Sanatçı kimdir, nasıl olmalıdır? Sanat eğitimcisi kimdir, nasıl olmalıdır? Üniversitelerde öğretmen adaylarına verilen eğitim öğretmenlik yapabilmeleri için yeterli midir? Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi alan sanatçı ve öğretmen adaylarının bu sorulara cevap verilebilmesi, bilgi sahibi olması, bilgi sahibi değilseler bu bilgilerin adaylara kazandırılması gerekmektedir.

Sanat eğitiminin, diğer disiplinlerden farklı bir yaratma süreci vardır. Gelişen dünyada toplumların ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilebilmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirdikleri, kendi başarıları konusunda karar verici

oldukları, karşılaştıkları problemleri iş birliği içerisinde çözmeye çalıştıkları, bir öğrenme ortamıdır (Kalyoncu, 2009). Nitelikli bir sanat eğitimi için sadece bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması yeterli değildir, önemli olan bireyin farklı fikirleri sentezleyip ortaya ürünler çıkararak yeteneğini geliştirmesi, kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve gerektiği yerde uygulayabilmesidir.

Türkiye genelindeki fakültelerin Güzel Sanatlar Bölümlerindeki adlandırılmaya bakıldığında Resim İş Öğretmenliği adı altında öğretmen adayları yetiştirilmeye devam edilmektedir. Sanat eğitimi daha genel bir kapsamken Resim İş Öğretmenliği de aynı kapsamda düşünülerek adlandırılmaktadır. Günümüzde kullanılan çoğu müfredatta Resim İş Öğretmenliği yerine Görsel Sanatlar Öğretmenliği ismi kullanılmaktadır. Resim İş Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adayları atanma hakkı kazanınca Görsel Sanatlar Öğretmeni olarak atanmakta ve göreve başlamaktadır. Resim İş Öğretmenliği adlandırması kısıtlı kalırken, Görsel Sanatlar Öğretmenliği ismi alanın içeriğini karşılamakta mıdır?

Ayaydın'a (2009) göre; İlköğretimde yer alan Resim-İş dersleri yeniden yapılanma süreci içinde "Görsel Sanatlar" olarak adlandırılmıştır. Bu süreç içinde Görsel Sanatlar dersi olarak yeni ve daha çağdaş bir içeriğe de kavuşturulmuştur. Ancak ilköğretimde bu dersi yürütecek öğretmenleri mezun eden birimin adı hala Resim-İş Öğretmenliği olarak devam etmektedir. Yani bu birimdeki öğretmen adayları Resim-İş Öğretmenliği adı altında okumakta, Resim-İş Öğretmeni adayı olarak, aslında olmayan bir öğretmenliğe hazırlanmakta ve mezun olunca ise Görsel Sanatlar Öğretmeni olarak atanmaktadır.

Araştırma sürecinde Resim İş Öğretmenliği Bölümlerindeki en önemli tartışma konularından biri olan adlandırma sorunu dikkat çekmiştir. Resimden ziyade plastik sanatlar, tasarım teknikleri, 2 ve 3 boyutlu çalışmalar, baskı vb. gibi diğer teknikleri de öğretecek olan öğretmenleri yetiştiren Resim İş Öğretmenliği Bölümlerinin adlarının değiştirilmesinin anlam karışıklığının giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde Görsel Sanatlar Eğitimi ile ilgili sorunlar okul öncesi dönemden başlayıp eğitim sürecinin geneline yayılır. Eğer sanat eğitimi zamanında ve düzgün şekilde verilemezse bu aksaklıklar eğitimin diğer dönemlerine de yayılmaya devam edecektir. "Görsel Sanatlar Öğretmenleri hayati öneme sahiptirler ve öğrenme sürecinde oynayacakları çok önemli rolleri vardır. Bu nedenle öğrenme sürecine ilişkin temel bilgilerle donanmış olmalıdırlar" (Özsoy, 2007, s.136). Eğitimin en temel unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusundaki eksiklikler ve bilgisizlikler öğretmenin niteliklerini geliştirmekte yetersiz kalmaktadır. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin tutum ve düşüncelerini denemelerine olanak sağlar, onları güdüleyerek verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde yardımcı olur (Can, 2004).

Öğretmen ve sanatçı adayları aldıkları sanat eğitimi sonrasında seçecekleri mesleğe yönelik olumlu tutum sergilemelidirler. Resim iş öğretmeni yetiştirirken, sanat eğitiminin önemi, işlevleri, sanatsal yaratma süreci, çalışma alanları, öğrenim durumları öğretmen yetiştirme programına tam olarak yansıtılabilmelidir (Kırıçoğlu, 2005).

Sanat eğitimi ile kazandırılması gereken davranış ve tutumlarda eksiklikler kendini göstermektedir. Herbert Read, bir yapıtında sanat ve eğitimin gerekliliğini “Sanat hayata uygulanan öyle bir mekanizmadır ki onusuz toplumlar dengelerini kaybederler” deyişiyle vurgularken (Artut, 2009, s.120) Buyurgan, sanat eğitimi temelde sanatsal etkinlikler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamaya, çevreleri ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, ürün ortaya koyabilme ve yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilmelerine imkân vermeye yönelik düşüncededir, diyerek sanat eğitiminin önemini ifade etmiştir (Buyurgan, 2007). Yani buradan anlaşılacağı gibi sanat eğitimi ile öğrenci önce kendini tanır, içinde yaşadığı toplum ile iletişim kurar daha sonrada yaşadığı toplumda meydana gelen problemleri gören ve bu problemlere çözüm yolları üretebilen bireyler olurlar (Türe, 2007, s.39).

Amacımız; üniversitelerin eğitim fakültelerinde Görsel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde sanat eğitimi alan sanatçı ve öğretmen adaylarının aldıkları sanat eğitimi ile birlikte görev yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramlarına karşı nasıl tutumlar sergiledikleri incelemektir. Bu kavramlar öğretmen adaylarına ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerine sorulduğunda sanatçı ve öğretmen kavramlarına yönelik ne kadar bilgi sahibi olduklarını belirlemek ve kavramlara yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Sanatçı ve öğretmen adaylarının seçtikleri mesleğe yönelmelerini sağlayan etkenlerin sanatçı ve öğretmen kavramlarına yönelik tutumlarına etki edip etmediğini ortaya çıkarmaktır.

Uygulayacağımız kişisel bilgi formu, sanatçı ve öğretmen kavramlarına yönelik tutum ölçeği ile birlikte Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adayları ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramlarına yönelik tutumları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen okula ve diğer etkenlere göre anlamlı farklılıkların olup olmadığı saptanmaya çalışılacaktır. Alt problem cümlelerinin çözümleri bulunmaya çalışılacak, bu sayede de alt problemlerin çözümü ile ana problemin çözümüne ulaşılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramlarıyla ilgili bilgi ve tutumlarını incelemektir.

Alt amaçlar

1. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?
4. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?
5. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyine dayalı fark var mıdır?
6. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyine dayalı fark var mıdır?
7. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında mezun oldukları liseye dayalı (GSL ve diğerleri) fark var mıdır?
8. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında mezun oldukları liseye dayalı (GSL ve diğerleri) fark var mıdır?
9. Görsel sanatlar öğretmenlerinin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?
10. Görsel sanatlar öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel verilerin elde edilebilmesi için alan taraması yöntemi (Survey) kullanılmıştır. Araştırma Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmenlik kavramlarına yönelik tutumlarını betimlemeye yönelik olduğu için alan taraması yöntemi kullanılmıştır. “Alan taraması yöntemi çalışmaları mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılması istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranır” (Çepni, 2010, s.65). Alan Taraması Yöntemi ile yürütülen çalışmalarda örneklemin kapsamı geniş tutulur, kapsamı geniş tutulan bir örnekleme ölçekler ile ulaşılabilir. Ölçeklerden elde edilen nicel veriler sonucunda da genellemelere ulaşılmaya çalışılır.

Betimsel araştırmalarda genelde olayın ne olduğuna odaklanıldığını söyleyebiliriz. Betimleme neyin ne olduğunu, olayların nasıl başlayıp sürdüğünü, olayın ya da kişinin neye benzediği ortaya konar (Punch, 2005, s.16). Bu model çerçevesinde, Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin ve Milli Eğitim

Bakanlığında görev yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmenlik kavramlarına yönelik tutumlarının ne olduğu, veri toplama araçları ile edinilen bilgilere dayalı olarak betimlenmeye çalışılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde bulunan Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalında örgün ve ikinci öğretimde 1.,2.,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 176 öğrenci ve Trabzon ili il merkezinde ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan 100 Görsel Sanatlar Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler ve öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları (K=121, E=55 olmak üzere toplam 176 öğrenci, K=49, E=51 olmak üzere toplam 100 GSÖ)’ den oluşmaktadır. Katılımcıların tamamının %61,6’sı kadın, %38,4’ü erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak ve araştırmanın problemlerine cevap aramak amacı ile nicel veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulmuş ve kullanacağımız veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla;

1. Resim İş Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler için 10 maddelik, Görsel Sanatlar Öğretmenleri için 9 maddelik ayrı hazırlanmış ‘Kişisel Bilgi Formu’,
2. Resim İş Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerle Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ‘Sanatçı’ ve ‘Öğretmenlik’ kavramlarıyla ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan 49 maddelik tutum ölçeği olmak üzere toplam 2 farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Tutum ölçeği maddeleri hazırlanırken farklı kaynaklardan literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından sanatçı ve öğretmenlik kavramlarıyla ilgili olumlu ya da olumsuz iki yüzün üzerinde soru maddesi hazırlanmış, daha sonra sorular üzerinde eleme yapılarak ölçek soruları sanatçılık kavramına yönelik 50, öğretmenlik kavramına yönelik 50 soruya düşürülmüştür. Bu süreçte iki farklı gruptan öğretmen adayları ve öğretmenlerle zaman zaman bir araya gelinerek fikir ve görüşlerinden faydalanılmıştır. Uygulama hem Resim İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler hem de Görsel Sanatlar Öğretmenleri ile yapılacağı için her iki gruba birden uygun düşecek olan ölçek soruları yüz soru içinden seçilerek soru sayısı sanatçılık kavramına yönelik 25, öğretmenlik kavramına yönelik 25 madde olarak toplam 50 soruya düşürülmüştür.

Hazırlanan tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için asıl uygulama öncesinde 100’ er adet anket Ankara Gazi Üniversitesi ve Erzurum Atatürk Üniversitesine gönderilmiştir. Bu üniversitelerdeki resim iş öğretmen adayları

tarafından doldurulmuş ve asıl uygulamadan önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışması açısından 180 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygun bulunan 146 adet anket üzerinden veri analizi yapılmış yapılan analiz sonucunda anketteki hatalı madde olarak görülen 24. madde çıkarılarak anket yeniden düzenlenmiştir. Başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçme aracı (tutum ölçeği); uzman görüşleri, madde ayırt ediciliği, toplam madde korelasyonları, madde güçlük düzeyleri dikkate alınarak 49 maddeye düşürülmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizleri için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Analiz kapsamında tanımlayıcı teknikler ile bağımsız t testi ve parametrik olmayan veriler için Kruskal-Wallis teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan bağımsız t testinde Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin sanatçı kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t=-0.36, p> 0.05$).

Tablo 1.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Göre Öğrenciler ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Sanatçı Kavramına İlişkin Tutumları

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci	176	4.11	0.43	-0.36	274	0.72
Öğretmen	100	4.13	0.39			

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t=-1.54, p> 0.05$).

Tablo 2.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrenciler ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Tutumları

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci	176	3.76	0.49	1.54	274	0.13
Öğretmen	100	3.67	0.34			

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sanatçı kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($t=-2.09$, $p<0.05$). Bu fark kız öğrencilerin puanlarının (Ort= 4.16, $Ss=0.37$), erkek öğrencilerin puanlarından (Ort= 4.01, $Ss=0.53$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sanatçı Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Kız	121	4.16	0.37	2.09	174	0.05
Erkek	55	4.01	0.53			

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t=-1.23$, $p>0.05$).

Tablo 4.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretmenlik Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Kız	121	3.79	0.51	1.23	174	0.22
Erkek	55	3.70	0.42			

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyine dayalı fark var mıdır?

Öğrencilerin sanatçı kavramına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde

edilen sonuçlara göre öğrencilerin sanatçı kavramına ilişkin tutumları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı fark göstermemiştir ($\chi^2=3.11$, $sd=3$, $p>0.05$).

Tablo 5.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sanatçı Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar

Sınıf	N	Ortalama		χ^2	sd	p
		Sıra Farkı				
Sanatçı	1.Sınıf	25	89,48	3,11	3	0,38
	2.Sınıf	27	103,89			
	3.Sınıf	59	85,75			
	4.Sınıf	65	84,23			
	Toplam	176				

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyine dayalı fark var mıdır?

Öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşp farklılaşamadığını test etmek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin tutumları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı fark göstermemiştir ($\chi^2=4.01$, $sd=3$, $p>0.05$).

Tablo 6.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretmenlik Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar

Sınıf	N	Ortalama		χ^2	sd	p
		Sıra Farkı				
Sanatçı	1.Sınıf	25	81,84	4.01	3	0.26
	2.Sınıf	27	102,65			
	3.Sınıf	59	92,33			
	4.Sınıf	65	81,71			
	Toplam	176				

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında mezun oldukları liseye dayalı (GSL ve diğerleri) fark var mıdır?

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin GSL ile diğer mezun olunan liselere göre sanatçı kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t= 1.09$, $p> 0.05$).

Tablo 7.

Güzel Sanatlar Liselerinde ve Diğer Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sanatçı Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Farklılıklar

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Güzel SL	56	4.16	0.42	1.09	174	0.27
Diğer Liseler	120	4.09	0.44			

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında mezun oldukları liseye dayalı (GSL ve diğerleri) fark var mıdır?

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin GSL ile diğer mezun olunan liselere göre öğretmen kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t= 0,43$, $p> 0.05$).

Tablo 8.

Güzel Sanatlar Liselerinde ve Diğer Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretmen Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Farklılıklar

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Güzel SL	56	3.78	0.51	0,43	174	0.67
Diğer Liseler	120	3.75	0.48			

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel sanatlar öğretmenlerinin “sanatçı” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin sanatçı kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark gözlenmemiştir ($t= 1.70$, $p>0.05$).

Tablo 9.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Sanatçı Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Kız	42	4.20	0.37	1.70	97	0.09
Erkek	57	4.07	0.53			

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel sanatlar öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete dayalı fark var mıdır?

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark gözlenmemiştir ($t=1.75$, $p>0.05$).

Tablo 10.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kavramına İlişkin Tutumları Arasında Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Kız	42	3.69	0.44	1.75	97	0.65
Erkek	57	3.66	0.25			

Sonuç

“Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Sanatçı ve Öğretmen Kavramlarına Yönelik Tutumları” adlı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, görev yapan Görsel Sanatlar Öğretmenleri ile öğrenim gören öğrencilerin sanatçı ve öğretmen kavramlarına bakışları arasında herhangi bir farklılık kendini göstermemektedir.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sanatçı kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bakıldığında Resim İş Öğretmenliği bölümündeki kız ve erkek öğrencilerin sanatçı kavramlarına yönelik tutumlarını cinsiyet farklılıklarının etkilediği gözlemlenmektedir. Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlik kavramına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bakıldığında resim iş öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin öğretmenlik kavramlarına yönelik tutumlarını cinsiyet farklılıkların etkilemediği gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin sanatçı ve öğretmen kavramlarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sanatçı ve öğretmen kavramlarına ilişkin tutumları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Resim İş Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları liseye göre (GSL ve diğerleri) sanatçı ve öğretmen kavramlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramına ilişkin tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2009). Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği anabilim dallarının sorunları ve çözüm önerileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 31-45.
- Buyurgan, S. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1),103-119.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Kalyoncu, R. (2009). *İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi kent projesi konusunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama örneği*. (Doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35(1-2), 1-14.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi, resim iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş, nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Türe, N. (2007). *Eğitimde ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar* (Yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.

Ekler

Ek 1. Sanatçı ve Öğretmen Kavramlarına Yönelik Tutum Ölçeği

SANATÇI VE ÖĞRETMEN KAVRAMLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki her cümleyi okuduktan sonra okuduğunuz cümleye ne derecede katıldığınızı kesinlikle katılıyorum, oldukça katılıyorum, kararsızım, çok az katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde, cümlelerin yan tarafında bulunan kutucuklardan bir tanesini (x) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kararsızım	Çok Az Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni aynı zamanda iyi bir sanatçıdır.					
2. Görsel Sanatlar Öğretmenliği zevk alarak yapabileceğim bir meslektir.					
3. Eğitim hayatım boyunca aldığım sanat eğitiminin meslek hayatımda yeterli olacağına inanıyorum.					
4. Benim için en uygun mesleğin Görsel Sanatlar Öğretmenliği olduğuna inanıyorum.					
5. Konulara uygun araç, gereç ve materyal hazırlamada zorlanırım.					
6. Mümkün olsaydı Görsel Sanatlar Öğretmenliği yerine başka bir meslek seçerdim.					
7. Resim İş Öğretmenliği Bölümünü iş garantisi olduğu için seçtim.					
8. Görsel Sanatlar Öğretmeninin sanatçı kişiliğe sahip olması öğretmenliğini olumlu yönde etkiler.					
9. Görsel Sanatlar Öğretmenliği özveri gerektiren, sorumluluk isteyen zor bir meslektir.					
10. İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni öğrencilerinin karşılaştığı sorunları çözebilmelidir.					
11. Görsel Sanatlar Öğretmeninin deneyimleri verdiği eğitimi olumlu yönde etkiler.					
12. İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni öğrencisinin ilgisini derse çekebilmelidir.					
13. İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni öğrencilerine Görsel Sanatlar dersinin önemini vurgulamalıdır.					
14. Öğrencinin Görsel Sanatlar dersini sevmesini sağlamak öğretmenin elindedir.					
15. Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören bir öğretmen adayı alanıyla ilgili kavramlarla ilgili olmalıdır.					
16. İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni öğrencilerin kendi kişilikleri doğrultusunda gelişmelerine zemin hazırlamalıdır.					

17. İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni olmak için yetenek tek başına yeterli değildir.					
18. Özel sektörde çalışma imkânı bulursam Milli Eğitim Bakanlığı kadrolarında Görsel Sanatlar Öğretmenliği yapmayı düşünmem.					
19. Kendimi alan bilgisi açısından yetersiz görüyorum.					
20. Fakültede almış olduğum dersler öğretmenlik mesleği yapabilmem için yeterli değil.					
21. Ders saati arttırılırsa Görsel Sanatlar Öğretmenliğini daha büyük zevkle yaparım.					
22. Sanatçı yaratıcı ve üretken olmalıdır.					
23. Görsel Sanatlar Öğretmenliği ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
24. Öğrencilerin yetiştirilmesi açısından Görsel Sanatlar Öğretmenliği diğer branşlardan daha önemlidir.					
25. İyi bir sanatçı aynı zamanda iyi bir öğretmendir.					
26. Sanatçının görevi yeteneklerini kullanarak sanatını izleyiciye sunmaktır.					
27. Fakültede alınan dersler sanatçı olabilmek için yeterli değildir.					
28. Bana göre sanatçı yaptığı eserlerle kendini ifade edebilir.					
29. Sanat eğitimi alan her birey iyi bir sanatçı olmayı ister.					
30. Sanat eğitimi almak sanatı öğrenmektir.					
31. Sanatçıların kendilerine ve toplumlarına faydaları büyüktür.					
32. Kendimi pedagojik formasyon açısından yetersiz buluyorum.					
33. Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı kişinin kendisini sanatsal yollarla ifade etmesine yardımcı olur.					
34. Sanatçı eserlerinde heyecanını, mutluluğunu ve ruh halini izleyicilerine yansıtmalıdır.					
35. Sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi ile sanatçı olunur.					
36. Resim-İş Öğretmenliği Bölümünde okumak bireylerin görsel algılarının gelişmesine yardımcı olur.					
37. Sanatçının geliştirilebilir yaratıcı nitelikleri olmalı.					
38. İyi bir sanatçı olabilmek için yetenekli ve istekli olmak gerekir.					
39. Sanat eğitimi alan herkes sanatçı olamaz.					
40. Sanatçı yeteneğini sanat dallarından birinde kullanarak ürün verir.					
41. Her sanatçı belirli dönemlerde belli arayışlar içine girer.					
42. Sanatçı yaşadığı zamanın duygularını, yaşam felsefesini ve eriştiği medeniyet seviyesini yansıtır.					
43. Sanatçının tarzı yaşadığı çağa, çevresine göre değişir.					

44. Her sanatçı ve sanatçı adayının sanat birikimi kazanmaya istekli olması gerekir.					
45. Sanatçı çağın gereklerine uygun eserler yapmak zorundadır.					
46. Sanatçı gördüğünün eserini yapan değil, yaptığı eseri görebilen, anlamlandırabilen kişidir.					
47. Toplumun değer yargıları sanatçının kendini özgürce ifade etmesini engeller.					
48. Hayatı ve insanı çözümleyemeyen sanatçı yeteneğinin ve hayal gücünün sınırlarını aşamaz.					
49. Sanatçının kendine özgü öğelerle sanatsal estetik kurmaya başlaması gelişme sürecinin en önemli aşamasıdır.					

Extended Abstract

The purpose of this research is to analyze knowledge and attitudes of Visual Arts teachers and prospective teachers towards the concepts of 'Artist' and 'Teacher'. The research design employs a descriptive approach that is based on quantitative method. In this context, Field Survey Method (Survey) was used to obtain quantitative data. Since the research was aimed to describe the attitudes of the students studying at the Department of Painting and Teaching and the Visual Arts Teachers working in the Ministry of National Education towards the concepts of artist and teaching, Field Survey Method (Survey) was used. The attitudes of the students studying at the Department of Painting Teaching and Visual Arts Teachers working in the Ministry of National Education towards the concepts of artist and teaching were tried to be described based on the information gathered by means of data collection tools.

Quantitative data collection tools were needed in order to collect data and seek answers to the problems in the research and the data collection tools used were developed by the researcher.

In order to collect data,

1. A 10-item Personal Information Form for Visual Arts Teacher candidates and 9-item items for Visual Arts Teachers,
2. In order to determine the attitudes of the students of Visual Arts and Visual Arts Teachers about the concepts of 'Artist' and 'Teaching', a total of 2 different data collection tools, consisting of a 49-item attitude scale, were developed.

In the preparation of the attitude scale for the concepts of 'Artist' and 'Teaching', the 'Scale of attitude towards Artist and Teaching' was developed and used by the researcher. This scale was applied by the researcher, at different days and hours, to the students of the Department of Visual Arts Education of the Fatih Faculty of

Education at the Karadeniz Technical University and the Visual Arts Teachers working at the Ministry of National Education.

The attitude scale used in the study was developed to determine the attitudes of the students studying in the Department of Visual Arts Education and Visual Arts teachers working in the Ministry of Education towards the concepts of artists and teachers. Before the attitude scale items were prepared, the literature was searched from different sources and over two hundred positive or negative questions were prepared by the researcher. Then, the questions were reduced to 50 questions for the concept of artistry and 50 questions for the concept of teaching. In this process, the researcher came together with the prospective teachers and teachers from time to time and benefited from their ideas and opinions. Since the application will be carried out with both visual arts students and Visual Arts Teachers, the scale questions that will be appropriate for both groups were selected from among 100 questions and the number of questions was reduced to 25, for both concepts of artistry and teaching.

In order to ensure the validity and reliability of the attitude scale, 100 questionnaires were sent to Ankara Gazi University and Erzurum Atatürk University before the application. The questionnaires were completed by prospective teachers of painting and applied to 180 students in terms of validity and reliability study before the actual application. Data analysis was performed on 146 questionnaires that were found to be appropriate and the 24th item was removed, the questionnaire was reorganized. Initially, the scale consists of 50 items (attitude scale); by considering expert opinions, item discrimination, total item correlations, and item difficulty levels were reduced to 49 items. After all these procedures, the actual application was carried out. In the measurement tool, there are 49 attitude expressions, 35 positive and 14 negative. The 5-point Likert-type attitude scale questions are can be answered through in five categories.

The research sample consists of 176 freshmen, sophomore, junior and senior students studying in Department of Visual Arts and Fine Arts Education (both formal and evening classes) in Fatih Faculty of Education at Black Sea Technical University in Trabzon and 100 Visual Art Teachers, who work in schools administered by the Ministry of National Education in Trabzon city center and its provinces. Students and teachers who voluntarily agreed to participate in the study were included in the study group. The participants of the research consisted of 176 students and 100 teachers. Further, in the research, 61.6% of all participants were female and 38.4% were male. SPSS 17.0 program was used for data analysis. Descriptive techniques and independent t-test were used for the analysis and Kruskal-Wallis techniques were used for nonparametric data analysis. For data collection purposes, a Personal Information Form and an Attitude Scale for Concepts of ‘Artist’ and ‘Teacher’ were used.

No significant differences in attitudes towards ‘Artist’ and ‘Teacher’ concepts have been found between students of Fine Art Education and Visual Arts teachers. Some significant differences are observed between male and female students’

attitudes towards the ‘Artist’ concept; however, there is no significant difference between their attitudes towards the ‘teacher’ concept. The students’ attitudes towards the concepts of ‘Artist’ and ‘Teacher’ do not vary depending on their seniority. There is no significant difference in attitudes towards ‘Artist’ and ‘Teacher’ concepts between students who had graduated from Fine Arts High Schools and those that had graduated from other high schools. Finally, Visual Arts teacher’s attitudes towards artist and teacher concepts do not vary significantly depending on their gender.

While some of the results corroborate the findings found in the literature; some of the results do not. This situation has been suggestions, and some critical points have been made with respect to current and future research.

Tam Sayıların Öğretim Sürecinin Öğretmenlerin Model Kullanımları Üzerinden Analizi*

Kiraz Koç Şanlı**, Cemalettin Işık***

Makale Geliş Tarihi: 30/01/2019

Makale Kabul Tarihi: 14/05/2019

DOI: 10.35675/befdergi.519552

Öz

Bu çalışmada tam sayılar ve tam sayılarla işlemler konularının öğretim sürecinin öğretmenlerin matematiksel model kullanımları ve model tercihleri üzerinden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum (örnek olay) çalışmasının kullanıldığı bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan 5 farklı matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlere yönelik veriler “Ders Gözlem Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin tam sayılar ve tam sayılarla işlemler konularını işledikleri 6. ve 7. sınıf düzeyindeki tüm dersleri video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları ve gözlem formlarından faydalanarak öğretim süreci, modellerin kullanımı açısından analiz edilmiştir. Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden, öğretmenlerin tam sayılar konusunun öğretim sürecinde programda önerilen ve ders kitabında yer alan modelleri düzenli olarak kullanmadıkları, 6. sınıf düzeyinde 7. sınıf düzeyine oranla daha çok model kullanmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Matematiksel model, modelleme, tam sayılar, tam sayılarla işlemler.


Analysis of Teachers' Usage of Models at Teaching of Integers

Abstract

In this study, it was aimed to analyze teachers' usage and preference of mathematical models at their teaching of integers and operations with integers. This study was done as a case study, which is a type of qualitative research, was done with 5 different mathematics teachers working in Niğde province during 2016-2017 academic year. Data about teacher related issues were gathered through “Lesson Observation Form”. All the lessons about integers and operations with integers in 6th and 7th grade levels mathematics classes were videotaped in volunteer teachers' classrooms. With the help of video records and lesson observation form, teaching processes were analyzed for the usage of models. In this study, descriptive analysis technique was used for analyzing data gathered. Data gathered indicated that teachers didn't regularly use the models presented in the curriculum and textbooks, and besides, they preferred using more models in 6th grade courses than 7th grade courses.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Niğde Milli Eğitim Müdürlüğü, Niğde, Türkiye, e-mail: nigdeli_kiraz_51@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6273-0496 

*** Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye, e-mail: cisik@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6326-0043 

Keywords: *Mathematical modelling, model, integers, operations with integers.*

Giriş

Eğitimin temel yapı taşlarından birisi olan matematik, bireylerin muhakeme yeteneklerini, düşünme becerilerini geliştiren en önemli çalışma alanlarından biridir (Işık & Mercan, 2015). Matematik eğitimi ile bireylerin matematiksel kavramları ve sistemleri anlayarak bu kavram ve sistemleri gerçek hayatta ve diğer alanlarda kullanmaları beklenmektedir. Matematik eğitiminin amaçları arasında yer alan bireylerin gerçek yaşama hazırlanması geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim ile mümkün değildir. Bunun için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Matematik eğitiminde kullanılan modeller ile bireylerin gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmaları amaçlanmaktadır. Bu bakımdan matematik eğitiminde modellerin kullanılması matematik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek açısından önemlidir. 2013 yılında uygulamaya konulan, 2017 yılında revize edilen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda [OMDÖP] da modellerin kullanılması önerilmiş, model ve modelleme öğrencilere kazandırılması gereken süreç becerileri arasında yer almıştır. Model kullanımı; öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olması, matematiksel kavramların daha anlamlı olarak öğrenilmesine katkı sağlaması, gerçek yaşam ile matematik arasında ilişki kurulmasına imkân vermesi, bilgilerin zihinde tutulmasını kolaylaştırması, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi ve matematik dilinin etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olması, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırması gibi nedenlerden dolayı önemli görülmektedir (Bayazit, Aksoy & Kırnay, 2011).

Matematik eğitiminde kullanılan model ve modellemeler ile ilgili farklı araştırmacılar farklı farklı tanımlar yapmışlardır. Niss (1998), model kavramını “gerçek yaşam durumlarının temsili için matematiksel kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine kurulan bir sistem” olarak tanımlamaktadır. Matematik ile gerçek yaşam arasındaki çift yönlü geçiş sürecinde yer alan fiziksel ve bilişsel etkinlikleri ise modelleme olarak tanımlamaktadır (aktaran Bayazit, Aksoy & Kırnay, 2011). Daupeto ve Porenti (1999) ise model kavramını, herhangi bir problemle alakalı gerçek bir durumun en sade şekilde temsil edilmesi olarak tanımlar ve modellerin problemi bazı yönlerden görselleştirerek, problemin özelliklerinin genellenerek kıyaslanması amacıyla kullanılabileceğini belirtir (aktaran Özgün, 2012). Görüldüğü gibi model ve modelleme birbirini tamamlayan kavramlardır. “Model ve modelleme arasındaki anlam farkı, ürün ve süreç arasındaki anlam farkına benzer” (Sriraman, 2005). Bu anlamda “modelleme” bir durumun soyut, sembolik veya fiziksel modelini oluşturma sürecini ifade ederken, “model” ise bu süreç sonunda oluşan ürünü ifade etmektedir. Matematiksel modellemenin, okul öncesinden yükseköğretime kadar olan tüm öğretim kademelerinde, kullanılmasına yönelik düşünceler son yıllarda daha fazla önem kazanmıştır. Matematikğin öğrenciler için daha anlamlı ve anlaşılır olarak gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenmeleri gerektiği düşüncesi ve mevcut şartlardaki

öğretimin bu hedefin gerçekleştirilmesinde yetersiz kalması, modellerin matematik eğitiminde kullanılması gerekliliği düşüncesinin temel kaynağı olmuştur.

Matematiksel modeller kavranmakta zorlanılan matematik konularının somutlaştırılmasında oldukça etkilidir. Soyut bir yapısı olan tam sayılar konusu da öğrencilerin başarısız olduğu ve zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Araştırmalar tam sayıların özellikle negatif tam sayıların öğrenciler için zorluklar yarattığını göstermektedir, çünkü öğrenciler tam sayıları doğal sayılar hakkındaki varsayımlarına dayanarak oluşturmaya çalışırlar ve doğal sayılar için bildiklerinin tam sayılar için de geçerli olduğunu kabul ederler (Gallardo, 2002; Gallardo & Romero, 1999; Peled, Mukhopadhyay & Resnick, 1989). Erdem, Başbüyük, Gökkurt, Şahin ve Soylu (2015), öğrencilerin en çok eksi (-) işaretini anlamlandırmada zorlandıklarını, bu sıkıntıyı gidermenin en etkili yolunun öğrencilerin negatif tam sayıların ya da eksi (-) işaretinin gerçek yaşamdaki karşılığını kavramsallaştırması olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar aynı araştırma sonucuna göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sayının önündeki eksi işaretinin işlem mi yoksa yön mü belirttiği noktasında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluğun giderilmesi için de sayı doğrusu ya da sayma pullarının kullanılmasının etkili olacağı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Hativa ve Cohen (1995) öğrencilerin negatif tam sayıları karşılaştırmada zorluk yaşadıklarını ve bu zorluğun üstesinden gelmek için sayı doğrusu modelinin etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Erdem, 2015; Fischbein, 1987; Hativa & Cohen, 1995; Işıksal Bostan, 2009). Bozkurt ve Polat (2011) da tam sayılarla toplama ve çıkarma işleminde sayma pulları kullanımının anlaşılır ve elverişli bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Tam sayı öğretiminde matematik eğitimcileri, birçok model önermiş ve kullanmışlardır. Günümüze kadar, pul, asansör, termometre, sıcak hava balonu, deniz seviyesi modeli, yönlü nesnelere, borç alacak modelleri gibi modeller önerilmiştir (Crowley & Dunn, 1985; English, 1997; Hativa & Cohen, 1995; Liebeck, 1990; Mayer et al., 1995; Moreno & Mayer, 1999). Bu modeller nicelik modeller ve yönlü modeller olarak literatüre kazandırılmıştır (Çetin, 2016). Öğrencilerin tam sayıları kavramalarına, tam sayıları karşılaştırmalarına ve tam sayılarda dört işlemi (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) yapabilmelerine yardımcı olmak için kullanılan ve birisi nicelik, diğeri de doğrusal işlemlere işaret eden iki model yaygındır. Bunlar: sayma pulları ve sayı doğrusu modelidir. Sayma pulları ve sayı doğrusundan başka tam sayılar konusunun kavratılmasında gerçek yaşam durumları modellemeleri de kullanılmaktadır. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2009, 2013a, 2017) sıcaklık, alacak-borç, kâr-zarar, gelir-gider, yükseklik, zaman çizelgeleri, yön, hesap makineleri vb. gerçek yaşam durumlarının kullanılması istenmektedir. Pozitif ve negatif tam sayıların zıt yön ve değerleri ifade etmek için kullanıldığını öğrencilere kavratmak için asansördeki katlar, deniz seviyesinin altındaki ve üstündeki uzaklıklar, sıfırın altındaki ve üstündeki sıcaklıklar vb. modellerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Mutlak değer anlamı öğrencilere kavratılırken sayı doğrusu modeli ile asansör, termometre, banka

hesabı vb. gibi gerçek yaşam durumları modellemelerinin, tam sayılarda karşılaştırma ve sıralama kazanımları için sayı doğrusu modelinin kullanılması gerektiği vurgulanarak, tam sayıların sıralanmasıyla ilgili gerçek yaşam durumlarını içeren modellerin kullanımı önerilmektedir. Tam sayılarda toplama ve çıkarma işleminde ise sayma pulları, termometre, asansör gibi araçlar ile dikey ve yatay sayı doğrusu modellerinin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018; s. 65). Tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinde uygun modellerinin kullanılması istenmektedir.

Tam sayılar konusunun kavranmasına yardımcı olan, araştırmacılar ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013a) tarafından kullanılması önerilen modellerin, öğretim sürecinin doğrudan merkezinde bulunan öğretmenler tarafından öğretim ortamlarına yansımaları bilinmemektedir. Literatürde öğretmenlerin modelleme becerileri (Çiltaş & Işık, 2013; Bayazit, Aksoy & Kınap, 2011; Frejd, 2012), modellerin öğretimdeki faydaları (Doruk & Umay, 2011; Kal, 2013; Taghi Mosleh & Jenaabadi, 2015), modelleme hakkındaki görüşleri (Bilen & Çiltaş, 2015; Güder, 2013; Karalı, 2013; Korkmaz, 2010) ve modelleme ile ilgili farkındalıkları (Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi & Işık, 2013) üzerine araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Çelik ve Çiltaş (2015) ise, 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecini matematiksel modeller açısından incelemiştir. Buna karşın literatürde tam sayılar özelinde modellerin öğretmenler tarafından ders ortamlarında kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa ne düzeyde kullanıldığı ile ilgili bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu bağlamda araştırmada, tam sayılar ve tam sayılarla işlemler konularının öğretim sürecinin öğretmenlerin matematiksel model kullanımları ve model tercihleri üzerinden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaokul matematik öğretmenleri altıncı sınıf tam sayılar konusunun öğretim sürecinde matematiksel modelleri ne düzeyde kullanmaktadır?
- 2) Ortaokul matematik öğretmenleri altıncı sınıf tam sayılar konusunun öğretim sürecinde hangi matematiksel modelleri kullanmayı tercih etmektedirler?
- 3) Ortaokul matematik öğretmenleri yedinci sınıf tam sayılar konusunun öğretim sürecinde matematiksel modelleri ne düzeyde kullanmaktadır?
- 4) Ortaokul matematik öğretmenleri yedinci sınıf tam sayılar konusunun öğretim sürecinde hangi matematiksel modelleri kullanmayı tercih etmektedirler?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın konusu ve izlenilen süreç göz önüne alındığında, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum (örnek olay) çalışmasının araştırma için en uygun desenin olduğuna karar verilmiştir. “Durum çalışmalarında bir durum derinliğine araştırılır ve

bireyler, olaylar ve ortam gibi etkenlerin belirli bir durumu nasıl etkiledikleri ve etkilendikleri belirlenir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.83).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Niğde’de görev yapan 5 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmada kullanılan yöntem, teknik ve analizler düşünüldüğü zaman çalışma grubunun seçimini zaman, maliyet ve organizasyon etkilemektedir; bu yüzden çalışma grubu sınırlı tutulmalıdır. Yıldırım ve Şimşek’in (2013) de belirttiği gibi nitel araştırmalarda çalışma grubunun geniş olması her zaman mümkün değildir.

Öğretmenlerin ders gözlemleri video ile kayıt altına alındığı için öğretmenlerin seçiminde gönüllülük ilkesi dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bunun için de hem 6. Sınıf hem de 7. Sınıf düzeyinde matematik dersine giren öğretmenlerin seçimine özen gösterilmiştir. Çünkü çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri ile ilgili kazanımlar 6. Sınıf, tam sayılarla çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili kazanımlar 7. Sınıfta yer almaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek çalışmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı ve çalışmanın etik kuralları anlatılmış ve bu görüşmeler neticesinde de öğretmenin araştırmaya kendi rızası ile katılıp katılmayacağı sorularak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere Öğretmen 1 [Ö1], Öğretmen 2 [Ö2], Öğretmen 3 [Ö3], Öğretmen 4 [Ö4] ve Öğretmen 5 [Ö5] gibi kodlar verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hepsi Niğde il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler hakkında detaylı bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Üniversitede Lisans Eğitimi Sırasında Matematiksel Modellerle ilgili bir eğitim almış mı?	Seminer, Hizmet içi eğitim vb. şekillerde matematiksel modellerle ilgili bir eğitim almış mı?
Ö1	Kadın	5 yıl	Evet	Hayır
Ö2	Erkek	7 yıl	Hayır	Hayır
Ö3	Erkek	9 yıl	Evet	Hayır
Ö4	Kadın	3 yıl	Evet	Hayır
Ö5	Erkek	10 yıl	Hayır	Hayır

Veri Toplama Araçları

“Genellikle durum çalışmalarında veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem, arşiv kayıtları ve doküman incelemesi gibi bir dizi nitel veri toplama araçları; araştırmacının beklentilerine ve problemin doğasına uygun olarak tek başlarına veya

birlikte kullanılabilirler” (Yıldırım & Şimşek, 2013; s.188). Bu araştırmada da veri toplama aracı olarak gözlem (video kayıt cihazı, gözlem formu) kullanılmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler sonradan tekrar tekrar izlenebilmesi amacıyla video ile kaydedilmiştir. Gözlenen dersler modellerin kullanımını açısından araştırmacının hazırladığı yapılandırılmış gözlem formuyla değerlendirilmiştir. Her bir kazanım için gözlem formunda; (a) Kazanımlar işlenirken öğretmen tarafından matematiksel modeller kullanıldı mı? (b) İşlenişte modeller dışında araç-gereç kullanıldı mı? (c) Öğrencilere soru (alıştırma) çözümlerinde model kullanıldı/kullanıldı mı? (d) Problem çözümlerinde model kullanıldı/kullanıldı mı? gibi sorulara cevap aranmıştır. Her bir kazanım için formda yer alan ifadelerin uygulanma durumuna göre “Evet”, “Kısmen” veya “Hayır” seçeneklerinden biri işaretlenmiştir. Eğer tam sayılar konusu anlatılırken hiçbir model kullanılmadıysa “Hayır”, tam sayılar konusunda yer alan modellerden bir ya da iki tanesi kullanıldıysa “Kısmen”, eğer tüm modeller kullanılmışsa “Evet” seçeneği işaretlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan gözlem formu kazanımlar bazında ele alınmış ve her bir kazanımın hangi tarihlerde ve kaç ders saatinde işlendiği not edilmiştir. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2013a), 6.sınıf tam sayılar konusunda 6 kazanım mevcuttur ancak bu kazanımlardan “*toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır*” kazanımı, araştırmanın amacı ile örtüşmediğinden çalışmanın dışında tutulmuştur. Gözlemlenerek video ile kayıt altına alınan kazanımlar için programın önerdiği süre 12 ders saati, yani yaklaşık olarak 2,5 haftalık bir süredir. 7.sınıf tam sayılar konusunda ise 3 kazanım mevcuttur ve bu kazanımlardan “tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar ve tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer” kazanımları model kullanımını gerektirdiğinden bu kazanımların işlendiği dersler gözlemlenerek video ile kayıt altına alınmıştır. Tam sayılar konusundaki diğer kazanım olan “tam sayıların kendileri ile tekrarlı çarpımını üslü nicelik olarak ifade eder” kazanımı araştırmanın kapsamı dışında olduğu düşünüldüğünden çalışmanın dışında tutulmuştur. Gözlemlenerek video ile kayıt altına alınan kazanımlar için programın önerdiği süre 8 ders saati yani 1,5 haftalık bir süredir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu kazanımları hangi tarihler arasında ve kaç ders saatinde işledikleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Tam Sayılar Konusundaki Kazanımların Öğretmenler Tarafından İşlendikleri Tarihler ve Süreler

Öğretmenler	Kazanımların İşlendikleri Tarihler	Kazanımların İşlendikleri Süre
Ö1	17.02.2017-03.03.2017	12 ders saati
Ö2	24.02.2017-09.03.2017	11 ders saati
Ö3	10.02.2017-08.03.2017	18 ders saati

6. Sınıf kazanımları	Ö4	27.02.2017-09.03.2017	8 ders saati
	Ö5	28.02.2017-14.03.2017	11 ders saati
7. Sınıf kazanımları	Ö1	23.09.2016-05.10.2016	10 ders saati
	Ö2	21.09.2016-29.09.2016	5 ders saati
	Ö3	19.09.2016-28.09.2016	6 ders saati
	Ö4	21.09.2017-30.09.2016	6 ders saati
	Ö5	22.09.2016-06.10.2016	10 ders saati

Tablo 2'ye bakıldığında, 6. Sınıf düzeyinde tam sayılar konusuyla ilgili kazanımları Ö4'ün en kısa sürede, Ö3'ün ise en uzun sürede işlediği görülmektedir. Ö4'ün tam sayılar konusunu işleme süresinin kısa olmasının nedeni, tam sayılarda toplama ve çıkarma işlemi ile ilgili problemleri çözer kazanımının derste işlenmemesidir. Ö3'ün tam sayılar konusunu işleme süresinin uzun olmasının nedeni ise tam sayılar konusu ile ilgili derste etkinlikler yapılmasıdır. Yine tablodan 7. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların Ö2, Ö3 ve Ö4 tarafından programda belirtilen süreden daha az Ö1 ve Ö5 tarafından da programda belirtilen süreden daha fazla bir sürede işlendiği görülmektedir. Ö3'ün bu kazanımları işleme süresinin kısa olmasının nedeni programda yer alan hiçbir modellemeyi derste kullanmayıp sadece işlemler üzerinden konuyu tamamlamış olmasıdır. Ö2 ve Ö4'ün bu kazanımları işleme süresinin kısa olmasının nedeni ise “*tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer*” kazanımının bu öğretmenler tarafından derste işlenmemiş olmasıdır.

Derslerin video kamera ile kayıt altına alındığı sınıf ortamlarından da bahsetmek yerinde olacaktır. Dersleri gözlemlenen tüm öğretmenler Niğde il merkezindeki okullarda görev yapmaktadır. Ö4 hariç dersleri gözlenen diğer dört öğretmenin sınıflarında etkileşimli akıllı tahta mevcuttur. Sadece Ö4'ün sınıfında beyaz tahta kullanılmaktadır. Ayrıca Ö4'ün sınıfında projeksiyon cihazı da yer almaktadır. Gözlem yapılan öğretmenlerin sınıfları en fazla 25 öğrenciden oluşmaktadır. Yalnızca Ö5'in sınıfındaki öğrenci sayısının biraz fazla olduğu (35 öğrenci) görülmüştür. Tüm öğretmenlerin sınıf ortamları diğer fiziksel özellikler açısından (temizlik, koku, aydınlanma vs.) benzerdir ve ders işlenmesine uygundur. Beş sınıfta da öğrencilerin dersten uzaklaşmalarına yol açacak ve dikkatini dağıtacak faktörler bulunmamaktadır. Yani sınıflarda fiziksel açıdan önemli farklılıklar söz konusu değildir.

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci konumundadır. “Katılımcı olmayan gözlemci, araştırmaya dışarıdan bir yabancı olarak katılır, uzaktan izleme yoluyla gözlemlerini yapar” (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Creswell, 2013). Katılımcı olmayan gözlemci, grup aktivitelerine katılmaz, kendini ortamdaki soyutlayarak sürece müdahale etmez ve grubun bir üyesi olmaya çalışmaz (Bailey, 1994; Glesne, 1999). Bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarda ortamın doğallığının korunması önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada gözlem yapmaya başlamadan önce öğretmenler çalışılan konu ile ilgili yüzeysel olarak

bilgilendirilmiş ancak araştırmaya ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemiştir. Böylelikle öğretmenlerdeki davranış değişiklikleri önlenmeye çalışılmıştır. Yine bu sebeple gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerde sınıflarında gözlem yapıldığından haberdar edilmiş ancak konu ile ilgili bilgilendirilmemişlerdir. Çünkü araştırmanın amacı gereği, ortamın doğallığının dış etkenler nedeniyle bozulmaması önemlidir. Ders kayıtları sırasında sınıfların doğal ortamına hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Hem doğal ortamın bozulmaması hem de araştırmacının beş öğretmeni aynı anda gözlemleyecek vakti olmadığından araştırmacı derslere katılmamıştır. Dersler kamera yardımıyla sınıfta yabancı biri olmadan kayıt altına alınmıştır. Bulgular yazılırken bu ders kayıtları ayrıntılı olarak tekrar tekrar izlenmiş ve doldurulan gözlem formundan da yararlanılarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacının dışında bir uzman daha kayıtları izlemiş, değerlendirmiş ve gözlem formu doldurmuştur. Araştırmanın odak noktasında öğretmenlerin ders işleniş sürecinde model kullanımları yer almaktadır. Araştırmacı dışındaki uzman da izlediği görüntüleri yapılandırılmış gözlem formuna aktarmada sorun yaşamamış ve araştırmacı ile fikir ayrılığına düşmemiştir. Dolayısıyla gözlem formlarının oluşturulmasında araştırmacı ve uzman arasında tam uyum sağlanmıştır. Ders kayıtlarından alınan görüntülere araştırmanın bulgular kısmında yer verilerek anlatılmak istenen durumun daha net anlatılması ve anlaşılması hedeflenmiştir.

Doğası gereği nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliklerini nicel araştırmalardaki gibi sayısal verilerle belirlemek kolay değildir. Bu nedenle araştırmanın geçerliliği için veri toplama araçlarında çeşitliliğe gidilmiştir (sınıf gözlemleri yanında öğretim sürecinde model kullanma ve modeller konusunda öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır). Bunun yanı sıra iki uzmanın görüşleri alınmış, uzun süreli veri kayıtları gerçekleştirilmiş ve gözlemlerin analizinde tamamen Ortaokul Matematik Ders Programı'ndaki kazanımlarla birlikte programın önerdiği modellere odaklanılmıştır. Güvenirlik boyutunda ise araştırmanın bütün aşamaları, başka araştırmalar için tekrarlanabilir olması açısından detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen ham veriler sonradan incelenebilmesi için saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada gözlem yoluyla elde edilen veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. "Betimsel analizde gözlenen ya da görülen bireylerin görüşlerini ve mevcut durumlarını çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Veriler önce açık ve sistematik bir biçimde betimlenir, daha sonra yapılan betimlemeler açıklanarak yorumlanır, son olarak neden sonuç ilişkileri incelenerek bir takım çıkarımlara ulaşılır". Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s.224) göre betimsel analiz 4 aşamada incelenmektedir.

1. *Betimsel analiz için çerçeve oluşturması*: Araştırmanın kavramsal yapısı ve görüşmelerde yer alan boyutlar göz önüne alınarak genel bir taslak yapı oluşturulur.

Eğer bu yapı önceden oluşturulmamış ise temaların oluşturulması oldukça zor olacaktır.

2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi*: Bir önceki aşamada oluşturulan çerçeveye göre verilerin düzenlenmesi yapılır, organize edilir ve yorumlanır. Burada önemli olan şey verilerin mantıklı bir şekilde organize edilmesidir.

3. *Bulguların tanımlanması*: Organize edilen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla güçlendirilir.

4. *Bulguların yorumlanması*: Tanımlanan bulguların anlamlandırılması ve ilişkilendirilmesi bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki örüntülerin ortaya koyulması ve farklı olgularla kıyaslanarak nedenselliğinin açıklanması ön plandadır. Bu durum araştırmacının daha nitelikli yorumlar yapmasına imkân verir.

Bu aşamalara uygun olarak gözlem sonuçları analiz edilirken önce bir çerçeve oluşturulmuş ve verilerin kazanım bazında değerlendirilmesi yapılmıştır. Sonrasında ise ders kayıtları tekrar tekrar izlenerek ve gözlem formundan da yararlanılarak yazılı döküm hazırlanmıştır. Bu dökümler için matematik eğitiminde uzman kişilerin de fikri alınmıştır. Ders anlatımları tam sayılar konusunda matematik öğretim programında yer alan modellere göre analiz edilmiştir. Derslerde kullanılan modeller analiz edilirken bu alanla ilgili kuramsal çerçeve göz önüne alınarak derslerdeki ilgili kesitler verilmiştir. Kazanımların beş öğretmen tarafından nasıl işlendiği, tam sayılar konusunda programda yer alan modelleri kullanıp kullanmadıkları, eğer kullandırsa hangi modelleri kullandıkları ayrıntılı bir şekilde anlatılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin Altıncı Sınıf Tam Sayılar Konusunun Öğretim Sürecinde Matematiksel Modelleri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında 6. sınıfta yer alan tam sayılar konusundaki her bir kazanımın öğretmenler tarafından anlatılırken modellerin ne düzeyde kullanıldığı ve hangi modellerin sıklıkla kullanılıp hangi modellerin kullanımının tercih edilmediğinden bahsedilmiştir.

Kazanım 1: *Tam sayıları yorumlar ve sayı doğrusunda gösterir* (OMDÖP, 2013, s.14).

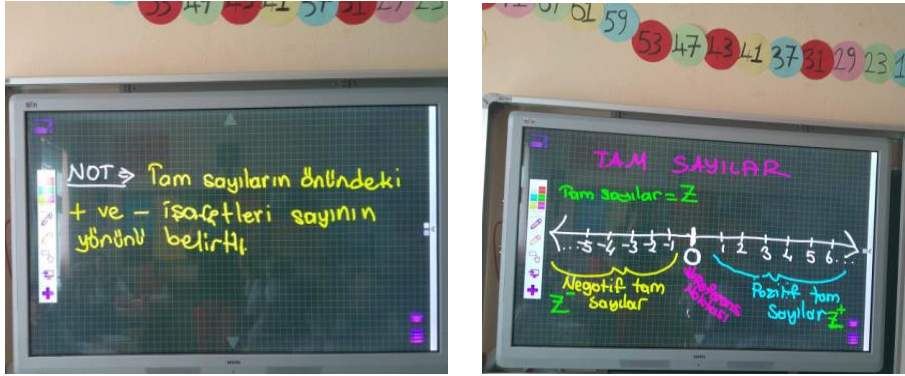
Öğretmenlerin bu kazanımı işlerken kullandıkları modeller aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.

Tam Sayıları Yorumlar ve Sayı Doğrusunda Gösterir Kazanımına Yönelik Model Kullanım Analizi

Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayı doğrusu	X	X	X	X	X
Gerçek yaşam durumları	X	X	X	X	X

Tablo 3'e bakıldığında, bu kazanım işlenirken programda yer alan modellerin tüm öğretmenler tarafından kullanılmış olduğu görülmektedir. Gözlemlenen öğretmenler içerisinde sadece Ö3'ün tam sayıların yönlü sayılar olduğu üzerinde durduğu ve tam sayıların gerçek yaşam durumları ile ifade edilmesine yönelik etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Tüm öğretmenler bu kazanımı programda belirtilen süreden daha az zamanda bitirmişlerdir. Aşağıda Ö3'ün tam sayıları tanıtırken kullanmış olduğu sayı doğrusu modeli ve tam sayıların yönlü sayılar olduklarına dair yazdırmış olduğu nota ait alıntı verilmiştir.



Şekil 1. Ö3'ün tam sayıları tanıtırken kullanmış olduğu sayı doğrusu modeli ve tam sayıların yönlü sayılar olduğuna dair yazdırmış olduğu not.

Kazanım 2: *Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır* (OMDÖP, 2013, s.14).

Öğretmenlerin bu kazanımı işlerken kullandıkları modeller aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

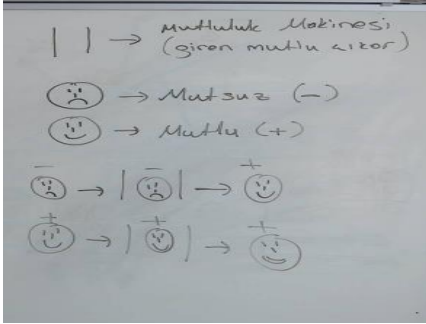
Tablo 4.

Bir Tam Sayının Mutlak Değerini Belirler ve Anlamlandır Kazanımına Yönelik Model Kullanım Analizi

Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayı doğrusu		X	X	X	X
Gerçek yaşam durumları		X	X	X	

Tablo 4 incelendiğinde, Ö1 dışında tüm öğretmenlerin sayı doğrusu modelini kullandığı görülmektedir. Ö1 dışında tüm öğretmenler mutlak değer anlamını sayı

doğrusu modelini kullanarak öğrencilere açıklamış, fakat yalnızca Ö3 soru çözümlerinde de sayı doğrusu modelini kullanmıştır. Gerçek yaşam durumlarının ise Ö2, Ö3 ve Ö4 tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ö3, derste sorulan sorularda gerçek yaşam durumlarına yer vermiştir. Mutlak değeri anlatırken Ö2 ve Ö4'ünde benzetim modellerini yani gerçek yaşam durumlarını kullandıkları gözlenmiştir. Tüm öğretmenler kazanımı programda belirtilen süreden daha az bir zamanda işlemişlerdir. Ö2 ve Ö4'ün mutlak değer kavramını anlatırken kulanmış oldukları benzetimlere ait alıntılar aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Ö2'nin ve Ö4'ün mutlak değerle ilgili benzetimlerine ait görüntüler.

Kazanım 3: *Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar* (OMDÖP, 2013, s.14).

Öğretmenlerin bu kazanımı işlerken kullandıkları modeller Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

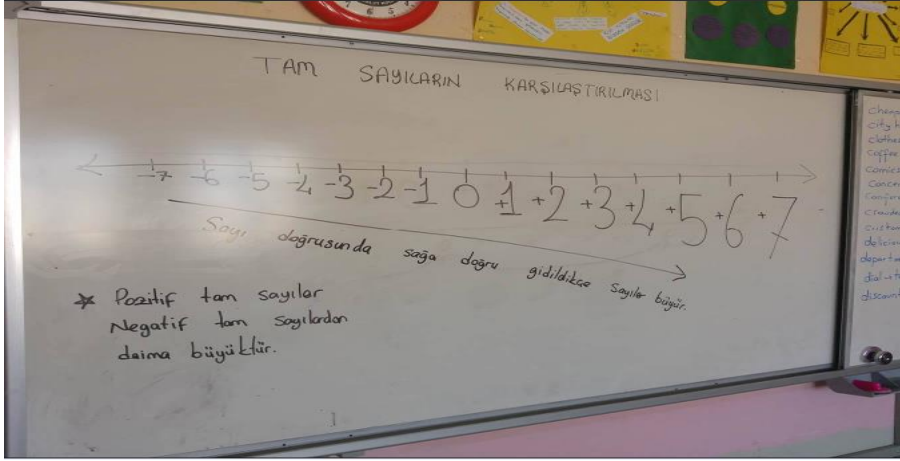
Tablo 5.

Tam Sayıları Karşılaştırır ve Sıralar Kazanımına Yönelik Model Kullanım Analizi

Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayı doğrusu		X	X		X
Gerçek yaşam durumları			X	X	

Tablo 5'e bakıldığında, tam sayıları karşılaştırır ve sıralar kazanımı işlenirken Ö1 ve Ö4 dışındaki öğretmenlerin sayı doğrusu modelini kullandıkları görülmektedir. Gerçek yaşam durumları modellerinin ise sadece Ö3 ve Ö4 tarafından kullanıldığı gözlenmiştir. Ö1, kazanımın işlenişi sırasında sayı doğrusu modelini kullanmamış fakat soru çözümlerinde sayı doğrusu modelinden yararlanmış. Bunun yanı sıra Ö5'in sıralama konusunda sayı doğrusu modeli ile birlikte tekerleme ve benzetimden faydalandığı gözlenmiştir. Ö5, tam sayıların karşılaştırılmasını öğrencilerine kavratmak için ilk önce tahtaya sağa doğru gidildikçe sayıların büyüdüğü sola doğru gidildikçe ise sayıların küçüldüğü bir sayı doğrusu çizdi. Çizimini bitirdikten sonra ise sayı doğrusu üzerinde sağa doğru gidildikçe sayıların büyüyeceğini ve sola doğru gidildikçe ise sayıların küçüleceğini vurguladı. Gönüllü bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak sayı doğrusunda sağa doğru ilerlemesini, ilerlerken de "büyüdüm, büyüdüm, büyüdüm" ifadelerini her adımda tekrarlamasını istedi. Daha

sonra ise öğrencinin sola doğru ilerlemesini, ilerlerken de “küçüldüm, küçüldüm, küçüldüm” ifadelerini her adımda tekrarlamasını istedi. Aşağıdaki görselde Ö5’in tahtaya çizmiş olduğu sayı doğrusu modeline ait alıntı verilmiştir.



Şekil 3. Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar kazanımının Ö5 tarafından derste işlenişi.

Kazanım 4 ve 5: *Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar; ilgili problemleri çözer ve tam sayılarda çıkarma işleminin eksilenin ters işaretlisi ile toplamak anlamına geldiğini kavrar* (OMDÖP, 2013, s.14).

Öğretmenlerin bu kazanımı işlerken kullandıkları modeller aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6.

Tam Sayılarla Toplama İşlemi Konusunda Model Kullanım Analizi

Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayma pulları	X	X	X	X	X
Sayı doğrusu	X	X	X		
Gerçek yaşam durumları				X	

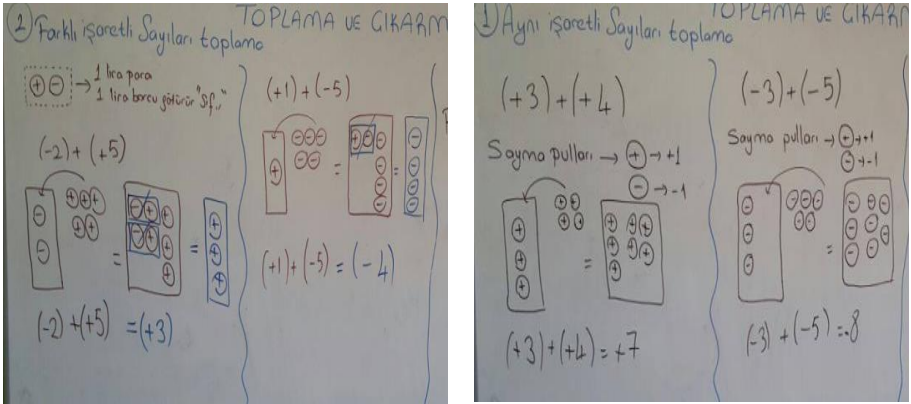
Tablo 6’ya bakıldığında, tam sayılarda toplama işlemi işlenirken tüm öğretmenlerin sayma pulları ile modellemeleri kullandığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından en az kullanılan modelin ise gerçek yaşam durumları modellemeleri olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

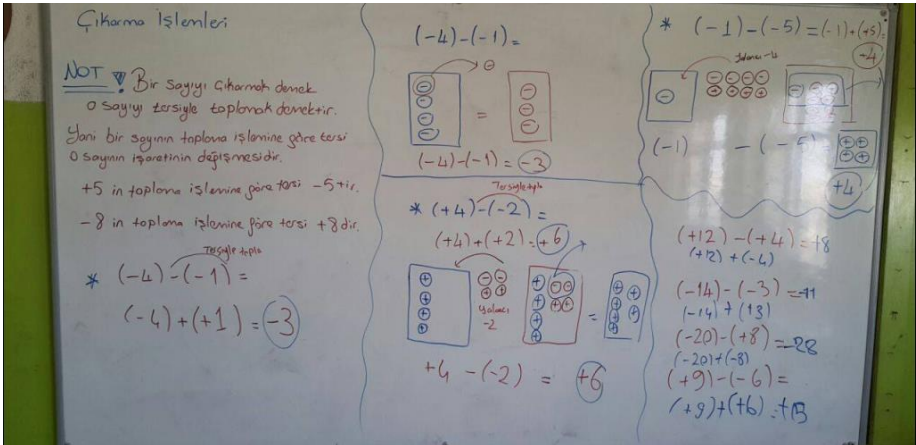
Tam Sayılarla Çıkarma İşlemi Konusunda Model Kullanım Analizi

Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayma pulları	X	X	X	X	X
Sayı doğrusu		X	X		
Gerçek yaşam durumları				X	

Tam sayılarda çıkarma işlemi işlenirken de, tam sayılarda toplama işleminde olduğu gibi tüm öğretmenlerin sayma pulları ile modellemeleri kullandığı görülmektedir. Yine en az kullanılan model gerçek yaşam durumları modelleri olmuştur. Tam sayılarla çıkarma işleminde sayı doğrusu modelinin kullanımında toplama işlemine göre bir azalma olmuştur. Ö1, öğrencilerine toplama işleminin sayı doğrusu üzerinde modellenmesini göstermiş fakat çıkarma işleminin sayı doğrusu üzerinde modellenmesini göstermemiştir. Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemi işlenirken en çok kullanılan model sayma pulları modeli olmuştur. Aşağıda Ö4'ün bu konuyu işlerken kullanmış olduğu sayma pulları modeliyle ilgili dersten yapılan alıntılar verilmiştir.



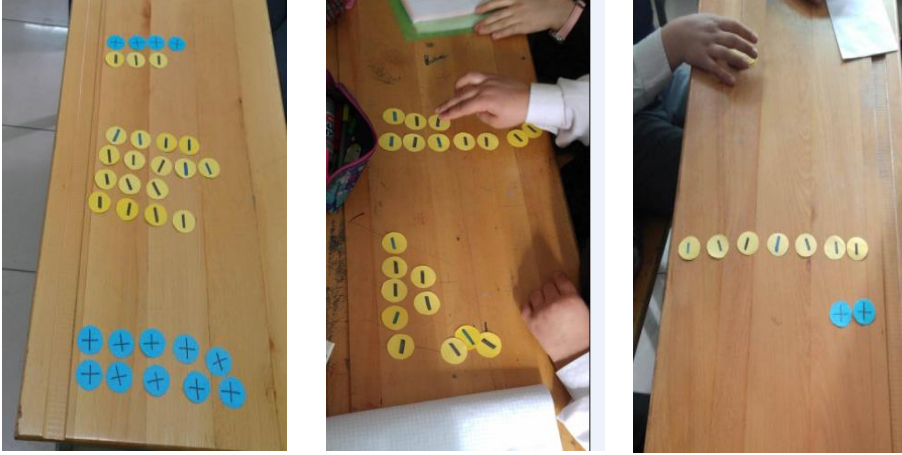
Şekil 4. Tam sayılarda toplama işleminin sayma pulları ile modellenmesi (Ö4).



Şekil 5. Tam sayılarda çıkarma işleminin sayma pulları ile modellenmesi (Ö4).

Ö3, derste göstermiş olduğu sayma pulları ile modellemelerin daha iyi anlaşılması için renkli fon kartonları yardımıyla hazırlanan sayma pulları ile öğrencilerin

uygulama yapmalarını sağlamıştır. Bir ders saati sürecince yapılan bu uygulama ile öğrenciler hem eğlenmiş hem de öğrenmişlerdir. Derste yapılan bu uygulamaya ait alıntı aşağıda verilmiştir.

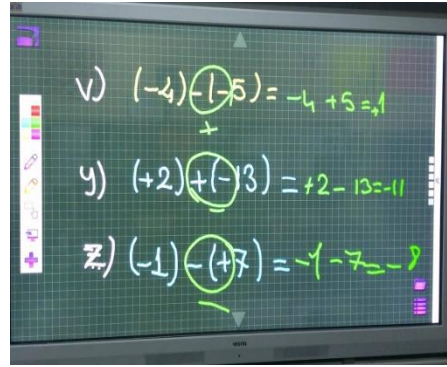
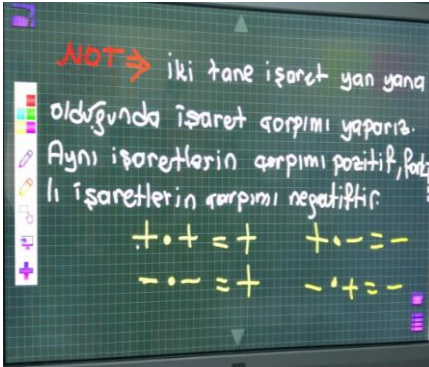


Şekil 6. Renkli fon kartonlarıyla yapılan sayma pullarının derste kullanıldığı etkinlik (Ö3).

Ö3 ayrıca sayı doğrusu modeli ile tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin de daha iyi anlaşılması için sınıfta bu konuyla ilgili bir etkinlik yaptı. Sınıftaki fayanslara sayı doğrusunda olduğu gibi tam sayılar yerleştirildi. Daha sonra öğrenciler referans noktasına geçerek istenilen hareketleri yaptılar. Derste kendisine $(+2) + (-5)$ işlemi verilen öğrenci önce referans noktasından 2 adım sağa gitti daha sonra gelmiş olduğu noktadan 5 adım sola giderek işlemin sonucuna ulaştı. Derste yapılan bu etkinlik sırasında öğrencilerin oldukça eğlenmiş oldukları görüldü. Şekil 7'de bu etkinlik sırasında çekilmiş olan fotoğraflar yer almaktadır.



Şekil 7. Sayı doğrusu modelinin derste kullanıldığı etkinlik (Ö3).



Şekil 8. Ö3'ün öğrencilere gösterdiği işaret çarpımı ve uygulamaları.

Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemi kazanımları işlenirken, bazı öğretmenlerin (Ö1, Ö3 ve Ö4) 7. sınıfta gösterilmesi gereken işaret çarpımını öğrencilere gösterdikleri gözlenmiştir (Şekil 8). Öğrencilerden bu işaret çarpımını kullanarak tam sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerini yapmalarını istemişlerdir. Şekil 8'de bahsedilen bu durumla ilgili alıntılara yer verilmiştir.

“Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar; ilgili problemleri çözer ve tam sayılarda çıkarma işleminin eksilenin ters işaretlisi ile toplamak anlamına geldiğini kavrar” kazanımlarına programda 5 ders saati kadar bir süre ayrılmıştır. Tüm öğretmenler bu kazanımları programda belirtilen süreden daha fazla sürede işlemişlerdir. Tam sayılarla ilgili diğer kazanımları programda belirtilen süreden daha az bir sürede işleyen öğretmenler, tam sayılarla işlemlere programda verilen süreden daha fazla bir süre ayırmışlardır.

Öğretmenlerin Yedinci Sınıf Tam Sayılar Konusunun Öğretim Sürecinde Matematiksel Modelleri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında 7. sınıfta yer alan tam sayılar konusundaki her bir kazanımın öğretmenler tarafından işlenirken modellerin ne düzeyde kullanıldığı ve hangi modellerin sıklıkla kullanılıp hangi modellerin kullanılmasının tercih edilmediğinden bahsedilmiştir.

Kazanım 1: *Tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar* (OMDÖP, 2013, s.25).

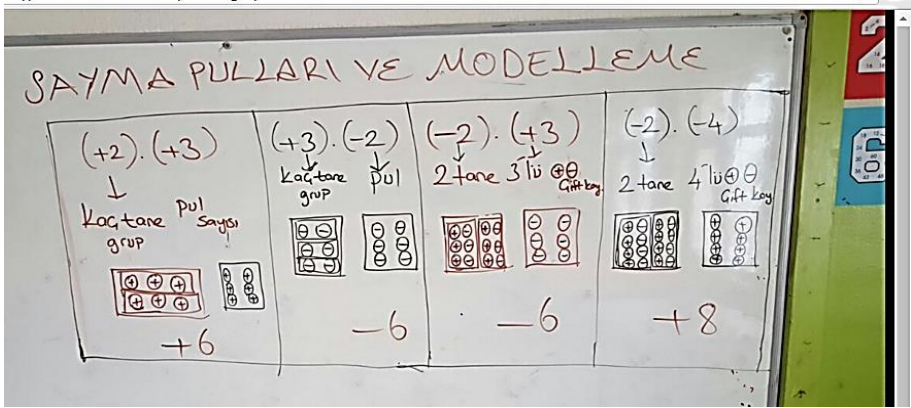
Öğretmenlerin bu kazanımı işlerken kullandıkları modeller aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8.

Tam Sayılarla Çarpma İşlemi Konusunda Model Kullanım Analizi

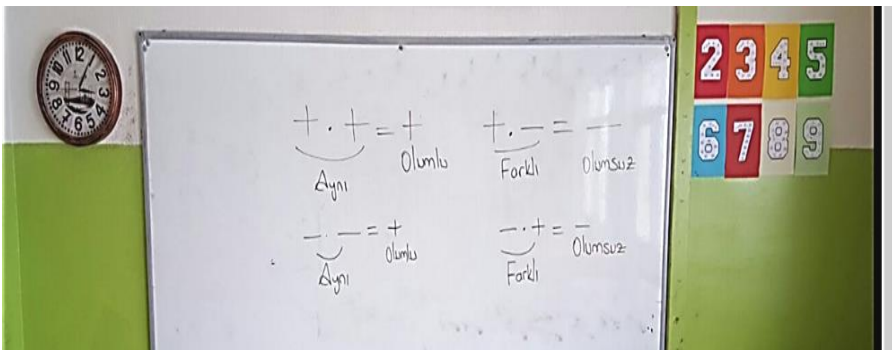
Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayma pulları	X	X		X	X
Sayı doğrusu					
Gerçek yaşam durumları					X

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin tam sayılarla çarpma işleminin öğretiminde en çok kullandıkları modelin sayma pulları modeli olduğu söylenebilir. Ö3 dışında tüm öğretmenler derste sayma pulları ile modellemeyi kullanmışlardır. Ö1 dışındaki diğer öğretmenler ders işlenişi esnasında sayma pulları ile modellemeyi göstermiş fakat öğrencilere bu model ile ilgili soru çözümü yaptırmamışlardır. Sadece Ö1, öğrencilere bu modellerle ilgili uygulama yapma imkânı vermiştir. Sayma pulları ile modellemeyi kullanan öğretmenlerde gözlemlenen dikkat çekici bir başka durum ise şu olmuştur: tüm öğretmenler işlemlerin modellenmesini göstermiş fakat hiçbir öğretmen verilen modellemeye karşılık gelen işlemi bulma etkinliklerine yer vermemiştir. Aşağıda sayma pulları modeliyle ilgili Ö4'ün dersinden yapılan alıntı verilmiştir.



Şekil 9. Ö4 tarafından çarpma işleminin sayma pulları ile modellenmesine ait görüntü.

Tablo 8'e bakıldığında hiçbir öğretmenin sayı doğrusu modelini kullanmadığı da görülmektedir. Gerçek yaşam durumları ise sadece Ö5 tarafından kullanılmıştır. Ö4 ve Ö5 öğrencilere işaret çarpımını anlatırken kural olarak vermek yerine benzetimlerden yararlanmayı tercih etmişlerdir. Ö4, işaret çarpımı ve bölümünün öğrencilere öğretirken aynı düşüncedeki insanların yan yana geldiğinde olumlu sonuçların olacağını farklı düşüncedeki insanların ise bir araya geldiklerinde olumsuz sonuçların olacağına yönelik bir benzetimden yararlandı. Öğretmenin kullandığı bu benzetimin öğrencilerin işaret çarpımı ve bölümünü daha kolay öğrenmelerini sağladığı gözlemlendi. Gerçekten de derste yapılan soru çözümlerinde öğrencilerin hiç birinin işaret çarpımı ve bölümünde sorun yaşamadığı görüldü. Aşağıda Ö4'ün anlatmış olduğu işaret çarpımına ait benzetimin görüntüsü verilmiştir.



Şekil 10. Ö4'ün anlattığı işaret çarpımına ait benzetimin görüntüsü

Ö5, işaret çarpımı ve bölümünü öğrencilere dost-düşman benzetmesini kullanarak gösterdi. “+” işaretlerin dost “-” işaretlerinin ise düşman olduğunu söyledi. “+ · + =

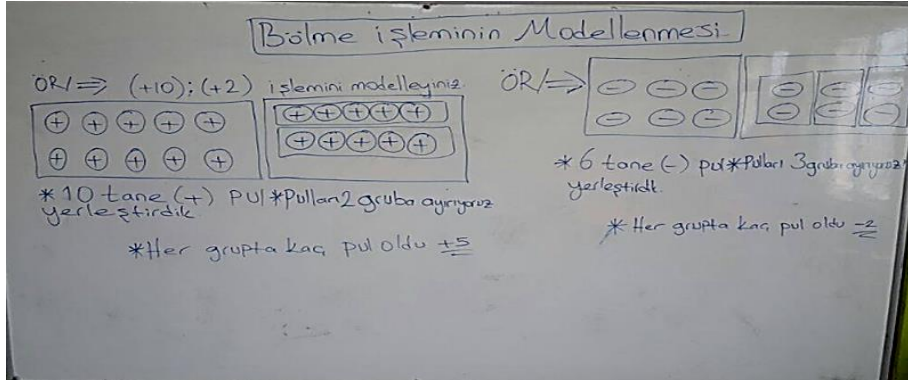
+" işaret çarpımını "dostumun dostu, dostumdur" ya da "-.+ = -" işaret çarpımını "düşmanımın dostu, düşmanımdır" şeklinde ifade etti.

Tablo 9.

Tam Sayılarla Bölme İşlemi Konusunda Model Kullanım Analizi

Model Çeşitleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sayma pulları	X				X
Sayı doğrusu					
Gerçek yaşam durumları					

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin tam sayılarla bölme işleminde model kullanmayı çok fazla tercih etmedikleri söylenebilir. Sadece Ö1 ve Ö5 derslerinde sayma pulları ile modellemeye yer vermişlerdir. Ö1, öğrencilere modelle ilgili uygulama yapma imkânı sunarken, Ö5 sadece konu işlenirken modelleri kullanmış öğrencilere modellerle ilgili uygulama yaptırmamıştır. Sayma pulları ile ilgili modellemeye derslerinde değinen Ö1 ve Ö5'in her ikisi de işlemin modellenmesini göstermişler ancak verilen modele karşılık gelen işlemin yazılmasını öğrencilerden istememişlerdir. Tablo 9'a bakıldığında sayı doğrusu ve gerçek yaşam durumları modellerinin öğretmenler tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Ö5'in tam sayılarla bölme işlemini sayma pulları ile modellenmesine ait dersten yapılan alıntı aşağıda verilmiştir.

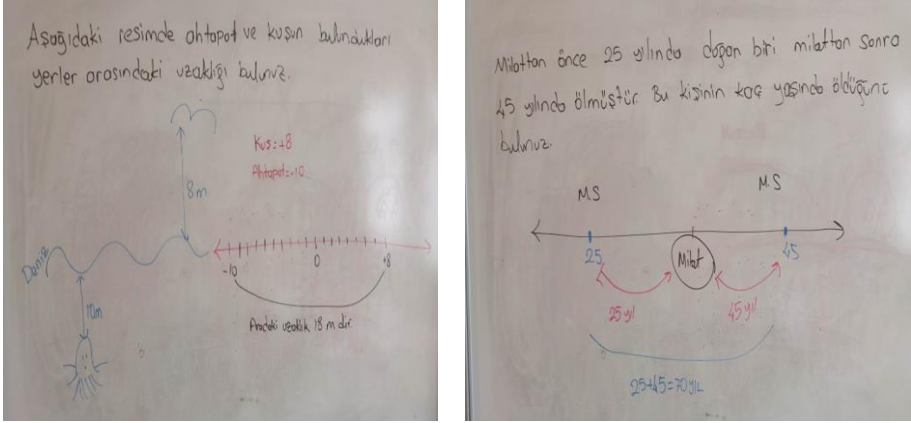


Şekil 11. Bölme işlemini sayma pulları ile modellenmesi (Ö5).

Kazanım 2: *Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer* (OMDÖP, 2013, s.25).

Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer kazanımına yönelik gözlem yapılan öğretmenlerin problem durumlarını oluştururken gerçek yaşam durumlarını kullandıkları gözlenmiştir. Ö2 ve Ö4 tarafından bu kazanım işlenmediğinden onlar bu değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Öğretmenler gerçek yaşam durumlarından farklı örnekler kullanarak problem durumlarını

oluşturmuşlardır. Fakat Ö3 dışında diğer öğretmenler problem durumların çözümlerinde model kullanmamış, problemleri işlemler yaparak çözmeyi tercih etmişlerdir. Ö3 ise, problemleri çözerken de modellere başvurmuş, bu durumda çözülen problemlerin anlaşılabilirliğini kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Ö3'ün modelleri kullanarak problemleri çözmeye çalıştığı durumlara ait dersten yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.



Şekil 12. Ö3'ün dersinde kullandığı problem durumları ve çözümleri.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada tam sayılar ve tam sayılarla işlemler konularının öğretim sürecinde, öğretmenlerin model kullanımları ve model tercihlerinin doğal sınıf ortamına yansımaları analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin tam sayılar ve tam sayılarla işlemlere yönelik ders işleniş süreçlerine ait video kayıtlarının analizlerinden, modellerin öğretmenler tarafından düzenli olarak kullanılmadığı gözlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, bazı kazanımların öğretim sürecinde model kullanmayı tercih ederlerken bazı kazanımlarda ise model kullanmaktan kaçınmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler tam sayılarla ilgili programda önerilen modellerin tamamını da kullanmamışlardır. Araştırmada ulaşılan öğretmenlerin derste düzenli olarak model kullanmayı tercih etmemeleri sonucu, Çelik (2015) ile Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık'ın (2013) çalışmalarından elde edilen sonuçlarla uyum içerisindedir. Çelik (2015), öğretmenlerin modelleri faydalı bulmalarına rağmen düzenli olarak kullanmadıkları, benzer şekilde Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık (2013) da öğretmenlerin matematiksel modelleri derslerinde yeterince kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin tam sayılar konusunun 6. sınıf düzeyindeki kazanımlarında 7. sınıfta yer alan kazanımlara oranla model kullanmayı daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenler en çok “tam sayıları yorumlar ve sayı doğrusunda gösterir” kazanımını işlerken model kullanmışlardır. Bu kazanım ile ilgili tam sayılar

konusunda yer alan gerçek yaşam durumları ve sayı doğrusu modeli beş öğretmenin tamamı tarafından kullanılmıştır. Öğretmenlerin en az model kullandıkları kazanım ise 7.sınıf düzeyinde yer alan “*tam sayılarla çarpma ve bölme işlemini yapar*” kazanımı olmuştur. Bu kazanım işlenirken tam sayılarla bölme işleminin öğretim sürecinde, gerçek yaşam durumları ve sayı doğrusu modeli hiçbir öğretmen tarafından kullanılmazken, sayma pulları modeli sadece iki öğretmen tarafından (Ö1 ve Ö5) kullanılmıştır. Benzer şekilde, tam sayılarla çarpma işleminin öğretim sürecinde ise sayı doğrusu modeli yine hiçbir öğretmen tarafından kullanılmazken, gerçek yaşam durumlarına ait modeller sadece bir öğretmen (Ö5) tarafından kullanılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Bozkurt ve Polat’ın (2011) yapmış oldukları çalışmadan elde ettikleri sonuç ile örtüşmektedir. Bozkurt ve Polat (2011), tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin modellenmesi sürecinde öğretmenlerin sayma pullarını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın öğretmenler, sayma pullarını tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini modellemede zorluk yaşadıkları gerekçesiyle çok fazla tercih etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin derste kullanmayı tercih ettikleri modeller benzerlik göstermektedir. Dersleri gözlenen öğretmenlerin en az kullandıkları modelin gerçek yaşam durumları olduğu görülmüştür. Oysa literatürde (Altun, 2008; Erdem, 2015; Işıksal Bostan, 2009; MEB, 2009, 2013a; Van De Walle, Karp, & Bay Williams, 2010) tam sayıların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinin etkili öğrenmeler sağlayacağı vurgulanmaktadır. Sayma sayıları gerçek nesnelere ifade ederek zihinde somutlaştırılabilirken negatif sayılarla yapılan işlemler ancak matematiğin mantığıyla anlam kazanabilmektedir. Bu mantığı öğrencilere en iyi şekilde verebilmek için de öğrencileri sürece dahil etmek, konuyu günlük hayatla bağdaştırmak oldukça önemlidir (Akyazı & Kaplan, 2018). Çalışma grubundaki öğretmenler tam sayıları öğrenciye kavratırken, karşılaştırırken ve mutlak değer kavramını öğretirken en çok sayı doğrusu modelini kullanmışlardır. Birçok araştırmacı tarafından da sayı hissini oluşturmak için sayı doğrusu modelinin kullanılmasının kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır (Hiebert & Carpenter, 1992, Lakoff & Nunez, 2000). Sayı doğrusu modeli, sayıların düzlem üzerindeki konumlarına ve hareketlerine yönelik (Kilhamn, 2011; Nurnberger Haag, 2007) düşünülebilir. Bu çalışmada, tam sayılarla işlemler konusunda ise öğretmenlerin en çok kullandıkları modelin sayma pulları modeli olduğu gözlenmiştir. Bozkurt ve Polat da (2011) tam sayılarla toplama ve çıkarma işleminde sayma pulları kullanımının anlaşılır ve elverişli bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Sayma pulu modelleri bir nesne olarak öğrencilerin önceki pozitif sayı bilgilerini kullanmaya yardım eder. Örneğin, öğrenciler doğal sayılarla çıkarmayı ilk kez öğrendiklerinde yaptıkları gibi negatif sayılarla çıkarmayı nesnelere uzaklaştırılması olarak düşünebilirler (French, 2001; Liebeck, 1990).

Öğretmenlerin sınıf düzeyine ve konulara göre model kullanımlarının farklılık gösterdiği de ulaşılan bir diğer sonuçtur. 6. sınıf konularının öğretim sürecinde en çok model kullanan öğretmenin Ö3 olduğu görülmüştür. Buna karşın Ö3, 7. sınıfta yer alan kazanımları işlerken hiçbir model kullanmamıştır. 7. sınıf kazanımlarının işleniş

sürecinde ise modellerden en çok faydalanan öğretmenin ise Ö5 olduğu gözlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin ders gözlemlerinden, modellerin daha çok konuların giriş düzeyinde kavramsal bilginin oluşum sürecinde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenler soru çözümlerinde çok fazla model kullanmamışlardır. Bu nedenle öğrenciler modelle ilgili çok fazla uygulama yapma imkânı bulamamışlardır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Çelik'in (2015) ulaştığı sonuç ile benzerlik taşımaktadır. Çelik (2015) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin modelleri daha çok konuyu anlatırken kullandıkları, soru çözümlerinde model kullanımını çok fazla tercih etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile bu araştırmadan elde edilen sonuç paralellik göstermektedir.

Dersleri video ile kayıt altına alınan öğretmenlerin video kayıtlarının analizinden, ders süresince öğretmenlerin ders kitaplarını hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler gerek konu anlatımlarında, gerekse soru çözümlerinde ders kitabını hiç kullanmamışlar, dolayısıyla ders kitabında yer alan modellerden faydalanmamışlardır. Tam sayılar konusunu işlerken model kullanan öğretmenlerin seçtikleri modellerin ders kitabından bağımsız olduğu gözlenmiştir. Ders kitabında tam sayılarla ilgili yer alan model türlerinin hepsini öğrencilerine göstermeyen öğretmenler, kullandıkları model örneklerinde de ders kitabından yararlanmamışlardır. Bu sonuç Güder (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Güder (2013) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin vermiş oldukları model örneklerinin ders kitabındaki örneklerle benzer olduğu sonucuna ulaşmıştı. Ders kitapları, öğrenme öğretme etkinliklerine doğrudan yön verebilmeleri açısından öğrenci ve öğretmenler için çok önemli bir yere sahiptir (Ar Yavuz, 2007).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ders gözlemlerinin analizinden ders işlenişleri sırasında sınırlı sayıda ve türde model kullandıkları görülmüştür. Buna karşın 2017 yılında revize edilen Matematik Dersi Öğretim Programı'nda, *matematiksel modelleme* matematiğe özgü beceriler arsında yer alan matematiksel süreç becerileri içerisinde özellikle vurgulanmaktadır. Chan, Ng, Widjaja ve Seto'nun (2015) da belirttiği gibi, öğretmenler modelleme sürecine aşina olmalıdır ve modelleme süreciyle ilgili tecrübe sahibi olmalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin matematiksel modellere yönelik bilgilerini geliştirmek ve matematiksel modellemeye yönelik tutumlarını arttırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bunun yanında ortaokullarda seçmeli ders olan matematik uygulamaları derslerinde matematiksel model ve modelleme etkinliklerine yer verilebilir. Böylece model ve modellemeye ayrılan zaman artabilecek, öğrencilerin matematiği daha anlamlı ve günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenmelerinin önü açılmış olacak ve programda vurgulanan matematiksel modelleme becerisinin kazanımına hizmet edilmiş olunacaktır. Ayrıca adında uygulama kelimesini barındıran “matematik uygulamaları” derslerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin model geliştirmeleri ve geliştirdikleri modeller üzerinde çalışmalarını da faydalı olacaktır. Her ne kadar bu araştırmanın doğrudan bir alt problemi olmasa da, ders kitaplarının öğretim sürecinde

öğretmenler tarafından kullanılmaması dikkat çekicidir. Ders kitapları tam sayılar özelinde modeller açısından incelendiğinde, kullanılan modellerin nicelik ve tür açısından çeşitlilik göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında bölüm sonu alıştırmalar ve uygulamalar kısmında da modellerle ilgili sorulara yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme sürecinin temel elemanlarından birisi olan ders kitapları özelde tam sayılar, genelde ise bütün konularda model ve modelleme bağlamında daha zengin bir içeriğe sahip olacak şekilde düzenlenebilir. Ders kitabındaki alıştırmalar ve uygulamalar kısmında yer alan sorular da öğrencileri model kullanmaya ve matematiksel model oluşturmaya teşvik edecek şekilde düzenlenebilir.

Çalışmanın 5 matematik öğretmeni ile yürütülmesi ve tam sayılar ve tam sayılarla işlemler konusunun 6. ve 7. sınıf düzeyinde yer alması çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Ancak çalışma deseninin gözleme dayalı nitel kategoride oluşu göz önüne alındığında çalışma grubu anlamlı olacaktır. Bunun yanında çalışma yürütüldüğü zaman itibarıyla tam sayılar ve tam sayılarla işlemler Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda 6 sınıf ve 7. sınıfta yer almaktaydı. Revize edilen 2017 yılı programı ile birlikte tam sayılar ve tam sayılarla işlemler 7. sınıf düzeyine kaydırılmıştır. Buna karşın kazanımlarda ve modelleme ile ilgili vurgularda bir değişiklik olmamıştır. Dolayısıyla güncellik ve sınırlılık tehdidi ortadan kalkmıştır. Literatür incelendiğinde, model ve modelleme ile ilgili farklı araştırmalar (modellerin öğrenci başarısına etkisi, öğretmenlerin modellerle ilgili görüşleri, modellerin matematik tutumuna etkisi, öğretmen ve öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri vb.) yapılmış olmasına rağmen, öğretmenlerin modelleri öğretim sürecinde kullanımlarını inceleyen araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Özellikle matematiksel modelleme becerisi ortaokul matematik programına girmişken ve Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2013b) da matematiksel yeterlilik ve beceriler arasında yer alırken, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarındaki alt öğrenme alanlarına yönelik modelleme ve model kullanma becerileri de araştırılabilir. Benzer şekilde öğretmenlerin derslerdeki model kullanma ve modelleme süreçleri de farklı sınıf düzeyi ve farklı öğrenme alanları üzerinden de araştırılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 1-34.

- Akyazı, N., & Kaplan, A. (2018). Drama yöntemi ile tam sayılarla toplama işleminin öğretimi: 6. sınıf öğrencilerinden yansımalar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 259-294.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Ar Yavuz, G. (2007). *İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4. Edt.). New York: The Free Press.
- Bayazit, İ., Aksoy, Y., & Kırnap, S. M. (2011). Öğretmenlerin matematiksel modelleri anlama ve model oluşturma yeterlilikleri. *e-journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 1C0456.
- Bilen, N., & Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının Öğretmen görüşlerine göre model ve modelleme açısından incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 40-54.
- Bozkurt, A., & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787-801.
- Chan, E. C., Ng, D. K., Widjaja, W., & Seto, C. (2015). A case study on developing a teacher's capacity in mathematical modelling. *The Mathematics Educator*, 16(1), 1-31.
- Creswell, J. (2013). *Research design* (fourth edition). Thousand Oaks, CA: Sage
- Crowley, M. L., & Dunn, K. A. (1985). On multiplying negative numbers. *Mathematics Teacher*, 78(4), 252-256.
- Çelik, B. (2015). *Beşinci sınıf kesirler konusunun öğretim sürecinin matematiksel modeller açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, B., & Çiltaş, A. (2015). Beşinci sınıf kesirler konusunun öğretim sürecinin matematiksel modeller açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 180-204.
- Çetin, H. (2016). *Sorgulayıcı öğrenme yaklaşımıyla çoklu temsil destekli tam sayı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına model tercihlerine ve temsiller arası geçiş becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çıltaş, A., & Işık, A. (2013). Matematiksel modelleme yoluyla öğretimin ilköğretim matematik öğretmenleri adaylarının modelleme becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1177-1194.
- Doruk, B. K., & Umay, A. (2011). Matematiği günlük yasama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 41, 124-135.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, E., Gökçurt, B., Şahin, Ö., Başbüyük, K., & Soylu, Y. (2015). Examining prospective middle school mathematics teachers' modelling skills of multiplication and division in fractions. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 11-36.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Reidel, Dordrecht, The Netherlands.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). Internal validity. How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.
- French, D. (2001). Two minuses make a plus. *Mathematics in School*, 30(4), 32-33.
- Frejd, P. (2012). Teachers' conceptions of mathematical modelling at Swedish upper secondary school. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(5), 17-40.
- Gallardo, A. (2002). The extension of the natural-number domain to the integers in the transition from arithmetic to algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 171-192.
- Gallardo, A., & Romero, M. (1999). Identification of difficulties in addition and subtraction of integers in the number line. F. Hitt, M. Santos (Eds.), *Proceedings of the Twenty-first International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. I, pp. 275-282). North American Chapter, Mexico.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers*. New York: Longman.
- Güder, Y. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hativa, N., & Cohen, D. (1995). Self learning of negative number concepts by lower division elementary students through solving computer-provided numerical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 28(2), 401-431.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65-97). New York: Macmillan.

- Işık, A., & Mercan, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1835-1850.
- Işıksal Bostan, M. (2009). Negatif sayılara ilişkin zorluklar, kavram yanlışları ve bu yanlışların giderilmesine yönelik öneriler. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (s. 155-184). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kal, F. M. (2013). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Kilhamn, C. (2011). *Making sense of negative numbers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Gotenburg, Faculty of Education, Sweden. Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24151?locale=en>
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve matematiksel modelleme yeterlikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Lakoff, G., & Nunez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books.
- Liebeck, P. (1990). Scores and forfeits-an intuitive model for integer arithmetic. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 221-239.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Niss, M. (1998). Aspects of the nature and state of research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics* 40, 1-24.
- Nurnberger Haag, J. (2007). Integers made easy: Just walk it off. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 13(2), 118-121.

- Özgün, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde ürettiği matematik modellerinin nitel bir yaklaşımla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Peled, I., Mukhopadhyay, S., & Resnick, L. B. (1989). Formal and informal sources of mental models for negative numbers. In *Proceedings of the 13th international conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 106-110). Paris, France.
- Sriraman, B. (2005). *Conceptualizing the notion of model eliciting, fourth congress of the european society for research in mathematics education*. Sant Feliu de Guíxols, Spain.
- Taghi Mosleh. O., & Jenaabadi, H. (2015). The impact and role of modeling on learning and achievements in mathematics among junior high schools of Iranshahr. *Applied Psychology, 11*, 42-49.
- Van De Walle, J., Karp, K. S., & Bay Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics; Teaching developmentally* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

With the help of models used in mathematics education, it is aimed for individuals to solve real life problems. In this respect, using models in mathematics education is significant for accomplishing the aims of mathematics education. Middle School Mathematics Curriculum has been in use since 2013 and revised in 2017. Usage of models is suggested in this curriculums, besides models and modeling played a part as a process skill that students should gain.

Integers as an abstract topic is the most struggling one for students and students are generally not successful. Researches indicated that students specifically had difficulties with negative integers because students try to understand integers with their assumptions about natural numbers and they accept what they know about natural numbers are also right for integers (Gallardo, 2002; Gallardo & Romero, 1999; Peled, Mukhopadhyay & Resnick, 1989). Similarly, Hativa and Cohen (1995) indicated that students had difficulties with negative integers and to overcome this difficulty they suggested using number line model as a method (Erdem, 2015; Fischbein, 1987; Hativa & Cohen, 1995; Işıksal Bostan, 2009; NCTM, 1989). Bozkurt and Polat (2011) stated that using number flakes was an understandable and convenient method with addition and subtraction operations.

Teachers, who are in center of instructional process, do not know how to reflect models to instructional environment although usage of models is suggested both by researchers and in Middle School Mathematics Curriculum (2013a). Although in current literature there are various studies like teachers' modeling skills (Bayazıt, Aksoy & Kırnay, 2011; Çiltaş & Işık, 2013; Frejd, 2012), the advantages of models in teaching process (Doruk & Umay, 2011; Kal, 2013; Taghi Mosleh & Jenaabadi, 2015) and teachers' opinions about modeling (Bilen & Çiltaş, 2015; Güder, 2013; Karalı, 2013; Korkmaz, 2010), there is not a study about if teachers used models in teaching integers in their instructional process, if they use models what its usage level is. In this study, it was aimed to analyze teachers' usage and preference of mathematical models at their teaching of integers and operations with integers.

In this study, case study approach, which is a qualitative research method, is used. Participants of the study were composed 5 middle school mathematics teachers working in Niğde Province during 2016-2017 academic year. Lesson observations were videotaped therefore, in selection of teachers' willingness to participate this study was considered primarily. Face to face meetings were done with participant teachers. Aim of the study, how data would be collected, and ethical issues regarding this study were explained to participants. At the end of these meetings, teachers were asked if they wanted to participate this study voluntarily or not, as a result sample of this study was determined. Participant teachers were coded as Teacher 1 [T1], Teacher 2 [T2], Teacher 3 [T3], Teacher 4 [T4] and Teacher 5 [T5].

Data gathering tool of this study was observation (video recording device, observation form). For watching data gathered many times, observations were also videotaped. Lessons observed were evaluated with observation form for analyzing with regard to usage of models. In this study structured observation form was used. In the observation form, it was tried to answer while teaching related objectives if teachers used models or not, if teachers used models which models they preferred, if teacher gave chance their students to use these models or not. While video recordings, researcher did not interfere natural classroom settings. Both for not interfering natural classroom setting and for the impossibility of observing 5 teachers at the same time, the researcher did not attend classrooms. With the advent of cameras, no stranger attended these lessons but the lessons were videotaped.

After collecting data through observations, data gathered were analyzed with descriptive analysis method. While analysis of data related with observations, a framework was formed and data gathered were evaluated based on related objectives. Then, video recordings were watched again and again and with the help of observation forms written documents were prepared. For these written documents, opinions of experts in mathematics education were taken. Instructional processes about integers were analyzed with regard to models in mathematics curriculum.

In analysis of videos about instructional processes of teachers' teaching integers and operations in integers, it was observed that models were not used regularly by teachers. Participant teachers preferred using models for some objectives and did not

use models for other objectives. Moreover, teachers did not use all the models suggested in the mathematics curriculum. It was observed that teachers preferred using more models in their instructional processes for 6th objectives than 7th grade objectives. Models preferred by teachers for their instructional processes were similar. Least model used by teachers observed was real life situations. In fact, in current literature (Altun, 2008; Erdem, 2015; Işıkbal Bostan, 2009; MEB, 2009 & 2013; Van de Walle et al.,2010) it was emphasized that relating integers with real life situations would result in effective learning. Participants in this study generally used number line models for students to comprehend integers, to compare integers, and to learn absolute value.

Matematik Öğretim Programı Dersinde Edmodo Sosyal Paylaşım Platformunun Kullanımı: Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

Nilgün Günbaş**, Hilal Yıldız***

Makale Geliş Tarihi: 27/09/2018

Makale Kabul Tarihi: 03/12/2018

DOI: 10.35675/befdergi.478788

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitsel bir sosyal paylaşım platformu olan Edmodo'nun Matematik Öğretim Programı dersi kapsamında kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinde 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde 42 öğretmen adayı (K= 22, E=20) ders kapsamında Edmodo platformunu dönem boyunca kullanmış ve dönem sonunda bu platform ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Betimsel analiz ile belirlenen bulgulara göre öğretmen adaylarına göre bu ortam erişim kolaylığı sağlayan, derse katılımı ve ilgiyi artıran, iletişim kolaylığı ve zaman tasarrufu sağlayan, dersi eğlenceli hale getiren, geri dönüt olarak bilgilerini kontrol edebilme imkânı sağlayan ve eğitimde teknoloji deneyimi yaşatan olumlu bir atmosfere sahiptir. Dolayısıyla öğretmen adayları Edmodo'nun kullanımının diğer dersler için de yaygınlaştırılması gerektiği görüşündedir. Özellikle Edmodo'nun mobil uygulamasını kullanmayı tercih eden öğretmen adayları, uygulama dilinin İngilizce olması ve bildirim gelmemesi nedeniyle ödevleri geç fark etmelerini sorun olarak bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Edmodo, matematik öğretim programı, matematik öğretmen adayı, sosyal paylaşım platformu.


Use of Edmodo Social Networking Website in Mathematics Curriculum Class: Pre-service Teachers' Views

Abstract

The purpose of this study is to reveal pre-service mathematics teachers' views about the use of Edmodo social networking site in Mathematics Curriculum class. For this purpose, Edmodo platform was used in the spring semester of 2017-2018 academic year. 42 pre-service mathematics teachers (F=22, M=20) used the platform and were asked for their views about this experience. A case study was used in this study. Based on the descriptive analysis results, pre-service teachers think that Edmodo provides accessibility and ease of communication,

* Bu çalışmanın kısa bir özeti 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye, ngunbas@gmail.com ORCID: 0000-0003-2578-3083 

*** Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye, hilalaslansbas@hotmail.com ORCID: 0000-0001-9841-9130 

increases interest and class participation. It helps creating a positive class atmosphere, makes class fun, provides technology experience in education and helpful with feedback. They recommend Edmodo should be used in other classes as well. Especially, pre-service teachers, who preferred using Edmodo on mobile devices, reported some problems with the platform: the language of the site was English and homework notifications did not come regularly.

Keywords: *Edmodo, mathematics curriculum, mathematics pre-service teachers, social networking*

Giriş

Web 2.0 uygulamaları kullanıcılar tarafından sürekli güncellenen, kendi verilerini giren ve katılımlarıyla ağ etkisi oluşturan bu kullanıcılardan veri alan ve bu verileri kullanan uygulamalardır (O'Reilly, 2007). Facebook, Blogger, Twitter gibi örnekleri bulunan bu uygulamalar insanların bağlantılı oldukları arkadaşlarından ve diğer kişilerden multimedya güncellemeleri almalarını, bu kişilerle bağlantı kurmalarını ve kendilerine ait bir profil oluşturmalarını sağlayan ortamlardır (Newman, Chang, Walters & Wills, 2016). Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin sosyal ortamlarda bağlantı kurmalarını ve öğrenmelerini de desteklemektedir. Yüksek öğrenim kurumlarında özellikle işbirlikli öğrenmeyi ve öğrenci performansını desteklediği düşünülen bu ortamlara doğru son zamanlarda bir yönelme olduğu görülmektedir (Al-Rahmi & Zeki, 2017). Edmunds, Thorpe ve Conole (2012)'e göre bu ortamlar öğrencilerin iş ortamlarında belirli teknolojileri kullanmasını, bu ortamlardaki etkililiklerini arttıran becerilerini ve bu becerileri geliştirme farkındalıklarını da yakından etkilemektedir.

Güncel eğitim ortamları özellikle işbirliği ve sosyal etkileşime önem vermekte ve dolayısıyla bu iki kavramı ön plana alarak öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde eğitim ortamları tasarlanmaya çalışılmaktadır (Al-Abri, Jamoussi, Kraiem & Al-Khanjari, 2017). Web 2.0 araçları olan sosyal paylaşım platformları iletişim ve işbirliği içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde kullanılabilir. Bu platformlar geleneksel yüz yüze verilen eğitimin yerini almak yerine bu eğitimin bir tamamlayıcısı olarak eğitimsel süreçleri geliştirmek amacıyla kullanılabilirler (Porcel, Ching-López, Lefranc, Loia & Herrera-Viedma, 2018). Bu platformlarda öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal etkileşimde bulunabilir, paylaşımları takip ederek öğrenebilir, diğerleri tarafından yapılmış ödevlerden yararlanabilir, ortaklaşa ya da bireysel ödevler hazırlayabilir, sosyal gruplara katılabilir, zaman ve mekândan bağımsız olarak materyallere erişebilirler (Alkan & Bardakçı, 2017).

Bir sosyal paylaşım platformu olan Edmodo, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için tasarlanan ve onların işbirlikçi bir ortamda iletişime geçebildikleri, ödevlere erişebildikleri, paylaşımlarda bulunabildikleri ve başarı notlarını görebildikleri bir ortamdır (Balasubramanian, Jaykumar & Fukey, 2014; McLean, Edwards & Morris, 2017). Özellikle eğitimde kullanılmak üzere tasarlanan ve eğitimin Facebook'u olarak adlandırılan Edmodo (Sarrab, Elbasir & Alnaeli, 2016), öğrenciler için teknolojik,

sosyal, eğitimsel ve ücretsiz bir iletişim ortamıdır (Porcel, Ching López, Lefranc, Loia & Herrera Viedma, 2018). Öğrenciler quiz ve ödev gibi ölçme araçlarına uzaktan erişim ile ulaşabilirken, öğretmenler ölçme ve değerlendirmeleri yine Edmodo üzerinden yapabilmektedirler. Özellikle quiz ve ödevler için öğretmenler sınıfın genel durumunu görebilir, öğrenciler aldıkları dönütlerle kendilerini değerlendirebilir ve veliler çocuklarının ders durumunu takip edebilir.

Edmodo, geleneksel öğretimin ötesine geçerek zaman ve mekân kısıtlılığı olmaksızın öğretmenler ve öğrencilerin bağlantı kurabildikleri, etkileşime geçebildikleri, işbirliği yapabildikleri, içerik paylaşabildikleri ve öğretmenlerin çevrimiçi bir ortamda öğrencilerin çalışmalarını görebildikleri güvenli bir ortam olarak düşünülmektedir (Sarrab, Elbasir & Alnaeli, 2016). Facebook gibi sosyal medya ortamları eğitim araştırmalarına konu olmuştur. Fakat bu ortamlar öğrencilerin dikkatini dağıtabilmektedir. Edmodo öğrencilere işbirlikli bir eğitim ortamında sadece eğitim amaçlı kullanılabilir bir ortam olarak tasarlanmıştır.

Edmodo son yıllarda eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin, Aldemir, Çelik ve Kaplan (2018) yaptıkları çalışmada, tasarladıkları oyun öğelerini (avatar, rozet gibi) Edmodo içerisine entegre ederek öğrencilerin bu öğeler ile ilgili genel algısını ortaya çıkarmak için kullanmışlardır. Aynı zamanda Edmodo ortamında bir çevrimiçi topluluk oluşturarak, sistem üzerinden öğrencilerin iletişim kurmalarını amaçlamışlardır. McLean, Edwards ve Morris (2017) çalışmalarında, velilerin Edmodo platformunu kullanarak çocuklarının altı haftalık bir zaman dilimi içerisinde oynadıkları oyunlar (örneğin fiziksel, motor beceri geliştirici ve keşfedici türde) ile ilgili bakış açılarını paylaşmaları için kullanmışlardır.

Alanyazın incelendiğinde, Edmodo'nun farklı seviyede bireylerle eğitim amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Trust (2017) çalışmasında, öğretmenlerin matematik dersinde Edmodo kullanımının kendi öğrenmeleri ve uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini incelemiştir. 150 katılımcı ile çevrimiçi bir anketle gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucu olarak öğretmenler, öğretim uygulamalarını geliştirmek için motivasyon kazandıklarını, uygulamalarında değişiklik yapmak için kendilerini daha güçlü hissettiklerini ve öğrenci merkezli ve yenilikçi uygulamaları daha iyi hayata geçirebileceklerini bildirmişlerdir. Dere, Yücel ve Yalçınalp (2016) ilköğretim öğrencilerinin Edmodo'nun özellikleriyle ve derste kullanılmasıyla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları karma desenli bir durum çalışmasında, öğrencilerin Edmodo'yu öğrenmelerini destekleyici bir ortam olarak gördüklerini ortaya çıkarmışlardır. Hamutoğlu ve Kıyıcı (2017) bir eğitim fakültesinin 1. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, yeni okuryazarlıklar dersinde Edmodo kullanmışlar ve 37 öğrencinin görüşünü almışlardır. Öğrenciler Edmodo'nun derse odaklanmalarını arttırdığını, öğrenmelerine katkı sağladığını, zaman ve mekân sınırlılığı olmaksızın ders dokümanlarına kolaylıkla erişebildiklerini belirtmişlerdir. Karez ve Bahçeci (2016) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) bölümü 2. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri Grafik ve Tasarım dersinde Edmodo platformunu

kullanmışlardır. Öğrencilerden aldıkları görüşler neticesinde, onlara sunulan sürekli dönütlerin derslere olan ilgilerini arttığını ve ödev hazırlamalarında onları motive ettiği bulgusuna ulaşmışlardır. Baştuğ, Solmaz, Kaledibi ve İşbulan (2016) 111 ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencisine kodlama eğitimi vermiş, bu kapsamda Edmodo platformunu kullanmış ve bu platforma karşı öğrencilerin algısını ölçmüşlerdir. Sonuç olarak, Edmodo'ya karşı öğrencilerin algılarının yüksek ve olumlu olduğunu, çekingen öğrencilere iletişim konusunda destek olduğunu, aktif öğrenmeyi desteklediğini, fakat internet erişimi probleminin öğrencilerin algılarını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna rastlamışlardır.

Edmodo'nun aynı zamanda ders dokümanlarının dijital ortamda depolandığı klinik öğrenme ortamlarında (Taşgın & Küçükoğlu, 2016) ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin Kurt (2017), ilköğretim matematik öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, Ölçme ve Değerlendirme dersinde Kuantum öğrenme basamaklarından yararlanmıştır. Bunun için harmanlanmış öğretimin çevrimiçi kısmında yakalama, ilişkilendirme, tekrarlama ve kutlama basamaklarını, yüz yüze kısmında ise etiketleme ve gösterme basamaklarını kullanmıştır. Çevrimiçi kısmında Edmodo'dan yararlanmış ve bu ortamda günlük tutma, zihin haritaları, mektup yazma gibi etkinlikler yapmış ve öğrencileri ayrıca haftalık quizlere tabi tutmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimlerini ön plana alacak şekilde tasarlanmış harmanlanmış öğretim etkinliklerinin ön plana alınması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Edmodo'nun bu tür etkileşime olanak sağlaması sebebiyle yüz yüze yapılan etkinliklerle harmanlanmasını destekleyici olduğu sonucu elde edilmiştir.

Edmodo'nun önerilen faydalarına rağmen kullanımında özellikle dilinin İngilizce olması, bildirim problemi gibi yazılım kaynaklı sorunları da bulunmaktadır. Kuzgun ve Özdiç (2017) çalışmalarında Edmodo'nun kullanılabilirliğini Edmodo kullanımında deneyimli, az deneyimli ve deneyimsiz olarak belirledikleri toplam altı BÖTE bölümü öğrencisi ile değerlendirmişlerdir. Yaptıkları gözlem ve sistem kullanılabilirlik ölçeği bulgularına göre Edmodo'nun orta seviyede bir kullanılabilirliğe sahip olduğu sonucuna varmışlar ve Türkçe dil desteği, yönlendirme desteği ve Türkçe yardım paneli özelliklerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada Edmodo, matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretim Programı dersinde kullanımına açılmış ve bu platformla ilgili olumlu/olumsuz görüşleri ve önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın yürütüldüğü üniversitede seçmeli bir ders olarak okutulan Matematik Öğretim Programı dersi, 4. Sınıfın ikinci döneminde verilmektedir. Bu dersin amacı öğrencilerin programın içeriği, amaçları, vizyonu, yöntem ve stratejileri gibi unsurlarını öğrenmesi ve aynı zamanda eski ve güncel program arasındaki farklılık ve değişimlerin karşılaştırılarak öğrenilmesini sağlamaktır.

En son 2013 yılında yayımlanan matematik öğretim programı 2018 yılında yeniden güncellenmiştir. Beyendi'ye (2018) göre 2018 öğretim programı 2013

programının aksine değerler konusunu derinlemesine ele almış, kazanım sayısında 2013' e göre azalma olmuşken ünite sayısında artış olmuştur. Her iki programın da tematik, öğrenci merkezli ve ünite temelli olduğunu bildiren Beyendi (2018), eski programa göre 2018 öğretim programında yine bir sadeleşme yapıldığını bildirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) yayınladığı matematik öğretim programında, öğretmenlerin programın amaç ve kazanımlarını gerçekleştiren ve uyarlama yapan bireyler olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, programdaki her bir kazanımın öğrenci gelişimini başka alanlarda da yakından etkileyebileceğini ve bu durumda en büyük rolün öğretmenlere düştüğünü belirtmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının değişen öğretim programı ile ilgili farkındalıklarını arttırmak ve yapılan değişiklikleri görmelerini sağlamak için 2013 ve 2018 programlarını karşılaştırmaları istenmiştir. Bu etkinliği alan yazında faydalarından bahsedilen, öğrencilerin oldukça olumlu bir görüş belirttikleri bir sosyal paylaşım platformu olan Edmodo'da yapmaları ve tüm bu etkinlik ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sebeple onlardan işbirlikli bir ortamda buldukları değişiklikleri Edmodo sistemi üzerinden paylaşmaları istenmiştir. Ayrıca ders kapsamında Edmodo platformu üzerinden ödev ve quizlere de yer verilmiştir. Dönem sonunda Edmodo platformunun ders kapsamında bu etkinlikler çerçevesinde kullanılması ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde tamamlanmıştır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde, belirtilen dönemde Matematik Öğretim Programı dersini alan, 4. Sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adaydır. Amaçlı örnekleme ile seçilen katılımcılar ölçüt olarak Edmodo sosyal eğitim platformunun kullanıldığı Matematik Öğretim Programı dersini alan tüm öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Bilgiler

			<i>f</i>	<i>%</i>				<i>f</i>	<i>%</i>
Yaş	21		8	%19	Cinsiyet	Kız	22	%52	
	22		15	%36		Erkek	20	%48	
	23		15	%36					
	24		1	%2					
	Belirtmemiş		3	%7					

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir durum derinliğine araştırılır ve bireyler, olaylar ve ortam gibi etkenlerin belirli bir durumu nasıl etkiledikleri ve etkilendikleri belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.83). Bu çalışma kapsamında öğretmen adayları geleneksel bir öğretimin dışında, teknoloji ile iç içe bir ortamda eğitsel bir sosyal medya platformu kullanarak bir dönemlik eğitim sürecini tamamlamış ve bu kapsamda görüşleri sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Matematik Öğretim Programı dersi 14 haftalık bahar dönemi süresince okutulmaktadır. Dersin ilk haftasında öğrencilerden Edmodo sistemine kayıt olmaları ve bu sistemde açılan Matematik Öğretim Programı dersine sistem tarafından belirlenen giriş kodunu kullanarak giriş yapmaları istenmiştir. Dersin öğretim üyesi tarafından öncelikle MEB tarafından 2013 ve 2018 yıllarında yayımlanan Matematik öğretim programları sisteme yüklenmiş ve öğrencilerden derste kullanmak üzere bu programların çıktısını almaları istenmiştir. İlk üç hafta programın vizyonu, misyonu, hedef ve kazanımlar gibi temel kavramlar tanıtılmıştır. Sonraki haftalarda öğrencilerden öncelikle 2'şer ve 3'er kişilik gruplar halinde bu programları ünite ünite, kazanım kazanım karşılaştırmaları ve belirlenen bir süre içerisinde buldukları değişimleri Edmodo üzerinden paylaşmaları istenmiştir. Dersin öğretim üyesi, bulunan değişimleri öğrencilerle birlikte sınıf içi tartışma ortamı içerisinde Word belgesi üzerinden tablolaştırmış ve bulunan benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulmuştur. Bu karşılaştırma listeleri, ders sonunda öğretim üyesi tarafından tüm sınıfın kullanımı için Edmodo kütüphanesinde paylaşılmıştır. Ders dışı etkinlikler olarak kazanımlar üzerinde araştırma ve uygulama yapmalarını gerektiren ödevler yapmaları ve bu ödevleri Edmodo sistemi üzerinden belirlenen bir süre içerisinde paylaşmaları istenmiştir. Dönem sonuna doğru Edmodo üzerinden quizler yapılarak öğrencilerin dersle ilgili kendilerini test etmeleri sağlanmıştır. Dönem sonunda öğrencilerden çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir.

Araştırma Problemleri

Bu çalışmada verilerin kodlama aşamasına tema olarak teşkil eden 4 ana araştırma problemi sorulmuştur:

1. Matematik öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Matematik öğretmen adaylarının Edmodo'nun quiz için kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Matematik öğretmen adaylarının Edmodo'nun karşılaştırma etkinlikleri için kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Matematik öğretmen adaylarının Edmodo'nun ödev-mesaj paylaşımı için kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Veri Toplama Aracı ve Analiz Yöntemi

Bu çalışmada veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen toplam 18 tane sorudan oluşmaktadır. Seçenekli sorular öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, Edmodo kullanma sıklıkları, Edmodo'ya erişmek için hangi cihazı kullandıkları (masaüstü bilgisayar, cep telefonu vs.) gibi bilgilerini açığa çıkaran sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının Edmodo ile ilgili düşüncelerini almak üzere oluşturulan 5 tane likert tipi soru yine bu kısımda kullanılmıştır. Örneğin, Edmodo'nun derse olan ilgilerini artırıp arttırmadığı, öğretmen olduklarında bu tür platformları kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin görüşleri bu sorular ile belirlenmeye çalışılmıştır. 9 tane açık uçlu soru ise öğretmen adaylarının ders kapsamında Edmodo kullanımı ile ilgili genel görüşlerini açığa çıkarmak üzere olduğu gibi quiz kullanımı, öğretim programları karşılaştırma etkinlikleri ve ödev-mesaj paylaşımı ile ilgili görüşlerini de almak için hazırlanmıştır.

Çoktan seçmeli sorular için frekans ve yüzdelik kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise Edmodo'da yapılan etkinlikler çerçevesinde betimsel analiz yöntemine göre genel görüşler, quizler, karşılaştırma etkinlikleri ve ödev-mesaj paylaşımı olarak belirlenen dört tematik çerçeve altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. Veriler ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlama güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen *Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100* formülü ile hesaplanmıştır. Sonuç olarak kodlama güvenilirliği 0.88 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının Edmodo kullanım bilgileri, Edmodo kullanımı ile ilgili düşüncelerine ilişkin çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler şöyle özetlenebilir:

Öğretmen adaylarının Edmodo'yu kullanma sıklığı ve hangi cihazla kullandığına bakıldığında, öğretmen adaylarının çoğunluğu (%67) haftada en az bir kez Edmodo'yu kullanmaktadır. %33'lük bir kısmı ise Edmodo'yu sadece gerektiğinde kullandığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamının cep telefonu üzerinden Edmodo'yu kullandığı, aynı zamanda iki kişinin bilgisayar üzerinden de giriş yaptığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Edmodo kullanımı ile ilgili düşüncelerine ilişkin çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevaplar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.
EDMODO'nun Kullanımı İle İlgili Düşünceler

Düşünceler	Gelecekte kullanmak isterim		Eğitimde teknoloji entegrasyonu fikrime katkıda bulundu		Derse katılımımı arttırdı		Ders daha ilginç bir hale geldi		Başka derslerde de kullanılmalı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
*K. Hayır	1	%2	-	-	-	-	1	%2	-	-
Hayır	3	%7	-	-	2	%5	1	%2	3	%7
Kısmen	8	%19	2	%5	7	%17	10	%24	4	%10
Evet	20	%48	18	%43	17	%40	17	%40	20	%48
K. Evet	10	%24	22	%52	16	%38	13	%31	15	%36

*K. = Kesinlikle anlamındadır

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun Edmodo kullanımının eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili fikirlerine katkıda bulunduğunu (%96), derse katılımlarını (%78) arttırdığını ve dersin daha ilginç hale (%71) geldiğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Edmodo'nun başka derslerde de kullanılmasını talep ettikleri (%82) ve gelecekte kendilerinin de derslerinde bu uygulamayı kullanmak istedikleri (%72) göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar Edmodo'da yapılan etkinlikler çerçevesinde genel görüşler, quizler, karşılaştırma etkinlikleri ve ödev-mesaj paylaşımı temaları altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde sınıflandırılmış ve tablolaştırılmıştır.

Edmodo Kullanımına İlişkin Genel Görüşler

Öğretmen adaylarının genel olarak Edmodo kullanımına ilişkin olumlu görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının Edmodo'nun kullanımını en çok erişim kolaylığı (%47.6), derse katılımı (%40.5) ve derse ilgiyi artırma (%40.5) hususlarında olumlu buldukları görülmektedir. Bunların dışında en çok dile getirilen olumlu görüşler ders notlarına erişim kolaylığı, iletişim kolaylığı, zaman tasarrufu sağlaması, eğlenceli olması ve eğitimde teknoloji deneyimi yaşatmasıdır.

Tablo 3.
Genel Olarak EDMODO Kullanımına İlişkin Olumlu Görüşler

Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Erişim kolaylığı	20	%47.6	Öğrenmeye destek	4	%9.5
Derse katılımı artırma	17	%40.5	Araştırmaya teşvik etme	3	%7.1

Derse ilgiyi artırma	17	%40.5	Sorumluluk bilinci	3	%7.1
Ders notlarına erişim	9	%21.4	Ders takibi	3	%7.1
İletişim kolaylığı	8	%19	Kalıcı öğrenme	2	%4.8
Zaman tasarrufu	7	%16.7	Kağıt tasarrufu	2	%4.8
Eğlenceli	7	%16.7	Ders içi etkileşim	1	%2.4
Eğitimde teknoloji deneyimi	7	%16.7	Not tutmama	1	%2.4
Faydalı	6	%14.3	Teknoloji önyargısını kırma	1	%2.4
Etkili öğrenme	5	%11.9	Derse hazırlıklı gelme	1	%2.4
Teknoloji çağına uygun	4	%9.5			

Aşağıda Ö9 ve Ö32 öğretmen adaylarının görüşmelerinden yapılan alıntılar bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Ö9: Sınıf içi kullanımda derse aktif katılım oranını artırıyor. Sınıf dışı kullanımda da notların pdf'sine, notlara rahatlıkla ulaşabiliyorum. Gayet verimli ve zamanımı almıyor.

Ö32: Ders daha eğlenceli ve verimli geçti. Geleneksel bir öğretimden uzak, teknolojiden yararlanılarak işlenen bir ders oldu.

Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması, teknoloji çağına uygun olması, kişiyi araştırmaya teşvik etmesi, sorumluluk bilinci kazandırması, kağıt tasarrufu sağlaması, ders takibini kolaylaştırması, ders içi etkileşimi artırması ve teknoloji ön yargısını kırması daha az sıklıkta dile gelen diğer olumlu görüşlerden bazılarıdır.

Bu olumlu görüşlerin yanında öğretmen adaylarının Edmodo'nun kullanımına ilişkin yaşadıkları zorluklar da bulunmaktadır. Bu zorluklar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Genel Olarak EDMODO Kullanımına İlişkin Yaşanan Zorluklar

Kodlar	f	%
Zorluk yaşamadım	8	%19
İngilizce olması	15	%35.7
İnternet problemi	6	%14.3
Grup kodu güncellemeleri	5	%11.9
Bildirim gelmemesi	5	%11.9
Zaman alıcı	4	%9.5
Zamanla zorluğu aşma	4	%9.5
Yeniden kayıt olma	3	%7.1
Teknoloji kullanma becerisi eksikliği	2	%4.8
Kütüphaneyi bulamama	1	%2.4

Öğretmen adaylarının bir kısmı Edmodo kullanımında zorluk yaşamadıklarını (%19) belirtmektedir. Bunun yanında en sık dile getirilen zorluklar Edmodo'nun

mobil uygulamadaki dilinin İngilizce olması (%35.7) ve internet bağlantısında (%14.3) sorun yaşamalarıdır. Aşağıda Ö35 ve Ö6 öğretmen adaylarının görüşmelerinden yapılan alıntılar bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Ö35: İngilizce olduğu için çok fazla zorlandım. Türkçe olsa anlayarak ve yardım almadan kolay şekilde kullanabilirim.

Ö6: Sadece internet olmadığında bağlanamadım. Böyle bir sıkıntı yaşadım. Bir de arada mesajlar geç geliyordu.

Öğretmen adayları bunlara ek olarak grup kodu güncellemeleri, bildirim gelmemesi, yeniden kayıt olma, kütüphaneyi bulamama gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca Edmodo kullanımını zaman alıcı bulan, yaşadıkları zorluğu kendi teknoloji kullanma beceri eksikliklerine dayandıran öğretmen adayları da mevcuttur. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise başlangıçta yaşadıkları zorlukları zamanla tecrübe kazandıkça aştıklarını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına ilişkin genel önerileri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Genel Olarak EDMODO Kullanımına İlişkin Öneriler

Kodlar	f	%
Tavsiye ederim	35	%83.3
Kullanımı yaygınlaştırılmalı	7	%16.7
Zaman kullanımına dikkat edilmeli	4	%9.5
Öğretmen olarak kullanım	2	%4.8
Bilgisayar laboratuvarında işlenmeli	1	%2.4
İnternet bağlantısı problemi çözülmeli	1	%2.4
Kullanma sıklığı azaltılmalı	1	%2.4

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%83.3) Edmodo'nun bu ders kapsamında kullanılmaya devam etmesini tavsiye ettiği görülmektedir. Bunun yanında farklı derslerde de kullanılarak kullanımının yaygınlaştırılmasını öneren (%16.7), ileride öğretmen olduğunda Edmodo'yu derslerinde kullanacağını (%4.8) belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Ö19 öğretmen adayının görüşmesinden yapılan alıntı bu durumu yansıtmaktadır.

Ö19: Kesinlikle tavsiye ederim. Eğer ilerde benim için de şartlar ve imkânlar uygun olursa, Edmodo'yu derslerim kapsamında kullanmayı düşünüyorum.

Daha iyi bir kullanım için zaman kullanımına dikkat edilmesi, dersin bilgisayar laboratuvarında işlenmesi, internet bağlantısı probleminin çözülmesi ve dikkat çekiciliğini yitirmemesi için kullanma sıklığının azaltılması öğretmen adaylarının dile getirdiği diğer önerilerdir.

Edmodo'da Quiz Kullanımına İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının Edmodo'da quiz kullanımına ilişkin olumlu görüşleri Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6.

EDMODO'da Quiz Kullanımına İlişkin Olumlu Görüşler

Kodlar	f	%
Kendini değerlendirme	13	%31
Faydalı	10	%23.8
Güzel bir uygulama	7	%16.7
Sınıfın genel durumunu görme	5	%11.9
Dönüt alma	5	%11.9
İlgiyi artırma	5	%11.9
Kullanışlı	4	%9.5
Bilginin pekişmesi	4	%9.5
Katılımın artması	4	%9.5
Geleneksel dışı	3	%7.1
Kağıt tasarrufu	3	%7.1
Daha iyi öğrenme	3	%7.1
Zaman tasarrufu	2	%4.8
Uzaktan eğitim	2	%4.8
Zaman sınırı	2	%4.8
Puanını öğrenme	1	%2.4
Derse hazırlıklı gelme	1	%2.4
Kalıcı öğrenme	1	%2.4
Pozitif sınıf atmosferi	1	%2.4
Sıkıcılığı engelleme	1	%2.4
Stresi engelleme	1	%2.4
Soru çözümünün artması	1	%2.4

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Edmodo'da quiz kullanımını faydalı (%23), güzel (%16.7) ve kullanışlı (%9.5) buldukları görülmektedir. Quiz için kullanımda öğretmen adaylarının en çok hoşuna giden husus kendilerini değerlendirmelerini sağlamasıdır (%31). Bunun yanında sınıfın genel durumunu görme, hızlı bir şekilde dönüt alma ve ilgiyi artırması (%11.9) en çok bahsedilen olumlu yönlerden diğerleridir. Ö7 öğretmen adayının görüşmesinden yapılan alıntı bunu yansıtmaktadır.

Ö7: Quiz kullanımlarını çok faydalı buldum. Kendimi görmemi sağladı. Yanlışlarımı düzeltmemi sağladı. Soru çeşitlerini görmemi sağladı. Genel durumu göstermesi ve değerlendirme grafikleri durumumuzu görmemizi sağladı.

Ayrıca öğretmen adayları Edmodo’da quiz yapıldığında katılımlarının arttığını, bilgilerinin pekiştiğini, daha iyi öğrendiklerini, zamandan ve kağıttan tasarruf ettiklerini dile getirmektedir.

Öğretmen adayları quiz için kullanımıyla ilgili herhangi bir olumsuz görüş dile getirmemiştir. Edmodo’da quiz kullanımına ilişkin önerileri ise Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.
EDMODO’da Quiz Kullanımına İlişkin Öneriler

Kodlar	f	%
Quiz sayısı artırılmalı	17	%40.5
Cevap Anahtarı görülebilmeli	2	%4.8

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısına yakınının quiz sayısının artırılmasını (%40.5), çok az bir kısmının ise (%4.8) cevap anahtarının quiz sonrasında görülmesini (%4.8) istedikleri görülmektedir. Ö15 öğretmen adayından yapılan alıntı bu durumu yansıtmaktadır.

Ö15: Quizlerin artırılması taraftarıyım. Daha kalıcı öğrenmeler olacaktır...

EDMODO’da 2013-2018 Öğretim Programlarını Karşılaştırma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının Edmodo’da yapılan 2013-2018 öğretim programları karşılaştırma etkinliklerine ilişkin olumlu görüşleri Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8.
EDMODO’da Karşılaştırma Etkinliklerine İlişkin Olumlu Görüşler

Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Ders notlarına erişim	17	%40.4	Kalıcı öğrenme	2	%4.8
Faydalı	12	%28.6	Yorum yapma becerisi	1	%2.4
İşbirliği	9	%21.4	Yaparak yaşayarak öğrenme	1	%2.4
Katılımı arttırma	6	%14.3	Eğlenceli	1	%2.4
Daha iyi öğrenme	4	%9.5	Zamanın verimli kullanımı	1	%2.4
Kullanışlı	2	%4.8	Farkı görebilme	1	%2.4
Eksiklerini görme	2	%4.8			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Edmodo’da yapılan karşılaştırma etkinliklerini faydalı (%28.6) ve kullanışlı (%4.8) bulduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısına yakını ders notlarına erişim (%40.4) açısından Edmodo’da yapılan karşılaştırma etkinliklerini olumlu bulmaktadır. İşbirliği ortamının oluşması (%21.4), katılımı arttırması (%14.3) ve daha iyi öğrenmelerin gerçekleşmesi (%9.5) dile getirilen diğer olumlu yönlerdir. Ö3 öğretmen adayından alıntı bunu yansıtmaktadır.

Ö3: Çok faydalı oldu bence 2013 ve 2018 tablosu oluşturduk ve herkes bulduğu farkları mesaj olarak gönderdi, düzenlemeler sonucu tablo tamamlanıp yine bize ulaştırıldı bu şekilde olması ulaşım kolaylığı ve anlaşılabilirliği artırdı.

Ayrıca eksiklerini görme, kalıcı öğrenme, yorum yapma becerisini geliştirme, eğlenceli hale getirme öğretmen adaylarının daha az sıklıkta bahsettikleri olumlu görüşlerden bazılarıdır.

Öğretmen adaylarının Edmodo’da yapılan karşılaştırma etkinliklerine ilişkin çok az sıklıkta da olsa olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Bunlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

EDMODO’da Karşılaştırma Etkinliklerine İlişkin Olumsuz Görüşler

Kodlar	f	%
Zaman kaybı	3	%7.1
Gereksiz	3	%7.1
Katılımın sağlanamaması	3	%7.1
İnternet problemi	1	%2.4

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının az bir kısmının (%7.1) Edmodo’da yapılan karşılaştırma etkinliklerini zaman kaybı ve gereksiz olarak gördüklerini ve katılımın sağlanamadığını düşündükleri görülmektedir. Ö7 öğretmen adayının görüşmesinden yapılan alıntı bu durumu yansıtmaktadır.

Ö7: Zaman kaybı haricinde faydalı olduğunu düşünüyorum...

Öğretmen adaylarının Edmodo’da yapılan karşılaştırma etkinlikleri için önerileri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo10.

EDMODO’da Karşılaştırma Etkinliklerine İlişkin Öneriler

Kodlar	f	%
Kağıt üzerinde olmalı	3	%7.1
Karşılaştırma etkinlikleri puanlı olmalı	2	%4.8
Etkinlikler ödev olmalı	1	%2.4
Derste soru çözülmeli	1	%2.4
Paylaşım daha hızlı olmalı	1	%2.4

Öğretmen adayları Edmodo üzerinden yapılan karşılaştırma etkinliklerinin kağıt üzerinde olmasını (%7.1), katılımın artması için puanlı olmasını (%4.8) önermektedir. Ö3 öğretmen adayından yapılan alıntı buna bir örnektir.

Ö3: ... Uygulamalarda karşılaştırma yapma puanlı olmalı yoksa sınıfta bazıları katılım sağlamıyor

Ayrıca sadece bir öğretmen adayı karşılaştırma etkinliklerinin ödev olarak verilmesini, derste daha çok soru çözülmesini ve etkinlik sırasında katılımcıların daha hızlı paylaşım yapmalarını önermektedir.

EDMODO’da Ödev ve Mesaj Paylaşımına İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının Edmodo’nun ödev-mesaj paylaşımı için kullanımına ilişkin olumlu görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

EDMODO’da Ödev ve Mesaj Paylaşımına İlişkin Olumlu Görüşler

Kodlar	f	%
İletişim kolaylığı	14	%33.3
Ödev bildirimini	9	%21.4
Faydalı	6	%14.3
Esnek zaman	6	%14.3
Zaman sınırı	4	%9.5
Puanını görebilme	4	%9.5
Uzaktan eğitim	4	%9.5
Güzel	4	%9.5
Sorumluluk bilinci kazanma	4	%9.5
Kalıcı öğrenme	3	%7.1
Zaman tasarrufu	3	%7.1
Ödev takibi	3	%7.1
Ödev yapma oranını artırma	3	%7.1
Kullanışlı	2	%4.8
Ödev teslim şekli	2	%4.8
Yaparak yaşayarak öğrenme	2	%4.8
Eğlenceli	1	%2.4
İlgiyi arttırma	1	%2.4
Kağıt tasarrufu	1	%2.4
Ödev anlaşılabilirliği	1	%2.4
Dönüt alma	1	%2.4

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Edmodo’nun ödev ve mesaj paylaşımı için kullanımını faydalı (%14.3), güzel (%9.5), kullanışlı (%4.8) buldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en sık dile getirdikleri olumlu yönler iletişim kolaylığı sağlaması (%33.3) ve ödev bildirimini (%21.4) gelmesidir. Ayrıca esnek zamanlarda (%14.3), uzaktan eğitim şeklinde (%9.5), belirli bir zaman sınırı (%9.5) içerisinde ödevleri yapmanın sorumluluk bilinci kazandırdığı (%9.5) ve ödev yapma oranını arttırdığı (%7.1) öğretmen adayları tarafından dile getirilmektedir. Ö42 öğretmen adayının görüşmesinden yapılan alıntı buna örnektir.

Ö42: Ödev alışkanlığı kazandırdı. Takıldığım konularda hoca ve arkadaşlarıma mesaj atarak bilgilendim. Bu yüzden ödev ve mesaj paylaşımı çok yararlı.

Öğretmen adaylarının Edmodo’da ödev ve mesaj paylaşımına ilişkin olumsuz görüşleri Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12.

EDMODO’da Ödev ve Mesaj Paylaşımına İlişkin Olumsuz Görüşler

Kodlar	f	%
Bildirim gelmemesi	5	%11.9
Ödev ve cevap gönderememe	2	%4.8
Ödev teslim bildirimini olmaması	2	%4.8
Ödev sayısı fazla	1	%2.4
Fotoğraf ekleme problemi	1	%2.4
Ödev teslim şekli	1	%2.4

Öğretmen adayları bazen ödev ve mesaj bildirimini gelmemesinden (%11.9), Edmodo üzerinden ödev ve cevap göndermekte zorlanmaktan (%4.8), ödevin teslim edildiğine dair geri bir bildirim gönderilmemesinden (%4.8) şikayet etmektedir. Ö4 öğretmen adayının görüşmesinden alınan alıntı bu duruma örnektir.

Ö4: Bazen bildirimler gelmiyor. Ödevler süreli olduğu için kaçırıyoruz...

Ayrıca bir öğretmen adayı ödev sayısını fazla bulduğunu, ödev teslim şeklini beğenmediğini, fotoğraf eklemekte problem yaşadığını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının Edmodo’da ödev ve mesaj paylaşımı için önerileri Tablo 13’te özetlenmiştir.

Tablo13.

EDMODO’da Ödev ve Mesaj Paylaşımına İlişkin Öneriler

Kodlar	f	%
Ödev raporları tüm sınıfa açık olmalı	3	%7.1
Ödevler puanlı olmalı	3	%7.1
Ödev sayısı artmalı	1	%2.4
Kağıt üzerinde olmalı	1	%2.4

Öğretmen adayları teslim edilen ödevin tüm sınıf tarafından görülebilmesini (%7.1), ödevlerin puan olarak final notunu etkilemesini (%7.1), ödev sayısının artmasını (%2.4) ve kağıt üzerinde olmasını (%2.4) önermektedir. Ö37 öğretmen adayının görüşmesinden yapılan alıntı bu duruma örnektir.

Ö37: Bence verilen ödevlerin cevaplarını sadece öğretmenimiz değil de herkes görebilseydi ve herkes olumlu-olumsuz eleştiri yapabilseydi daha etkili olurdu.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 42 (22 kız, 20 erkek) öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ders çerçevesinde Edmodo sosyal paylaşım platformunu kullanmışlar ve dönem

sonunda bu platformla ilgili görüşleri alınmıştır. Alınan veriler derste yapılan etkinlikler çerçevesinde ve Edmodo'nun genel olarak kullanılmasıyla ilgili olarak dört tema altında toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları Edmodo kullanımını genel olarak en çok erişim kolaylığı sağlaması, derse katılımı ve ilgiyi artırması açısından olumlu bulmuşlardır. Bu sonuç alan yazındaki çalışmalarla uyum göstermektedir (Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017). İletişim kolaylığı ve zaman tasarrufu sağlaması, dersi eğlenceli hale getirmesi ve eğitimde teknoloji deneyimi yaşatmasını da ayrıca olumlu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca Edmodo kullanımının yaygınlaştırılması önerisinde bulunmuş ve bu sonuç yine Hamutoğlu ve Kıyıcı (2017)'nin çalışmalarında da ortaya çıkan bir öneridir.

Öğretmen adayları Edmodo kullanımında genel olarak en çok zorluk yaşadıkları durumlar olarak bu platformun cep telefonu uygulamasının İngilizce olmasını ve internet bağlantısı problemini belirtmişlerdir. Son yıllarda Edmodo ile yapılan çalışmalarda öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygulamanın dilinin İngilizce olmasının (Kazaz & Bahçeci, 2016; Kuzgun & Özdiç, 2017) ve internet erişim sorununun (Baştuğ, Solmaz, Kaledibi & İşbulan, 2016) bu platformla ilgili bir problem olarak bildirildiği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adayları bildirim gelmemesi ve şifrelerini unutmaları durumunda yeniden kayıt yaptırılmaları esnasında grup kodunun sürekli güncellenmesi nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları görüşme sorularına Edmodo'da quiz kullanımı ile ilgili en çok kendilerini değerlendirebilmelerini, sınıfın genel durumunu pasta grafik şeklinde görebilmelerini ve dönüt alabilmeyi olumlu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. İlköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da (Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016) benzer sonuçlar alındığı dikkate alınırsa bu sonucun Edmodo'ya genellenebileceği sonucuna varılabilir. Edmodo'nun quizlerin cevap anahtarlarını göstermemesini olumsuz olan tek yönü olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı Edmodo'nun tekrar ders kapsamında kullanılması durumunda quiz sayısının artırılmasını önermişlerdir.

Öğretmen adaylarının Edmodo'da 2013-2018 öğretim programlarının karşılaştırma etkinliklerinin yapılmasına ilişkin en çok olumlu gördükleri yönü, bu programların derste karşılaştırılarak çıkarılan notların Edmodo'da paylaşılmasını ve böylece notlara erişebilmeleri olarak belirtmişlerdir. Bu bulgu, ders notlarına erişimi Edmodo'nun olumlu bir yönü olarak öğrencilerden görüş alan Kazaz ve Bahçeci (2016)'nin bulgularıyla örtüşmektedir. Yine bu karşılaştırmaların işbirliği ile yapılmasını en çok olumlu gördükleri yön olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu platformda yapılan karşılaştırma etkinliklerinin derse olan katılımı arttırdığını ve böylece onların daha iyi öğrenmelerini sağladığını düşünmektedir. Yine bu sonuç alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016; Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017). Az sayıda öğretmen adayı, karşılaştırma

etkinliklerinin Edmodo üzerinde yapılmasının zaman kaybı ve gereksiz olduğunu ve bu etkinliklerin Edmodo yerine kağıt üzerinde yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Bulgular ayrıca öğretmen adaylarından bazılarının ödev için uygun görmeyen ve ödev sayısının azaltılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu durumun sebebi Dere, Yücel ve Yalçınalp (2016)'in de bulguları ile tutarlı olarak öğretmen adaylarının ödev yapmayı sevmemeleri olabilir.

Edmodo platformunun ödev ve mesaj paylaşımı için kullanılmasının olumlu yönü olarak en çok iletişim kolaylığı sağlaması ve bildirimlerle ödevlerin iletilmesi olarak belirtilmiştir. Edmodo'nun iletişim kolaylığı sağladığı alan yazında yapılan diğer çalışmalarda da görülmektedir (Kazaz & Bahçeci, 2016). Öğretmen adayları Edmodo'da ödev ve mesaj paylaşımı ile ilgili olarak yaşadıkları zorluklara ödev verildiğinde ve teslim edildiğinde bazen bildirim gelmeyişi örnek olarak vermişlerdir. Bu durum yazılımsal bir sorun olarak Edmodo'nun mobil uygulamasında görülmektedir. Bazı öğretmen adayları ayrıca ödevleri Edmodo üzerinden gönderme problemini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ödev ve mesaj paylaşımı ile ilgili öneri olarak ödev raporlarının herkes tarafından görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat Edmodo'nun ödev paylaşımında sadece öğretmen ve ödevi gönderen öğrencinin görebileceği şekilde tasarlanmış olması bu duruma engel olmakta ve Kazaz ve Bahçeci (2016) tarafından geliştirilmesi gereken bir yönü olarak önerilmektedir. Öğretmen adayları ayrıca yapılan her ödevin puanlandırılmasıyla katılımın daha da artacağını dile getirmektedir.

Bulgular Dere, Yücel ve Yalçınalp (2016)'in çalışması ile de tutarlı bir sonuç göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmen adayları zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın ders dokümanlarına ulaşma ve iletişime geçebilmeyi Edmodo'nun olumlu bir yönü olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğu Edmodo platformunun bu ders kapsamında kullanımını tavsiye ettiklerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarına göre bu ortam erişim kolaylığı sağlayan, derse katılımı ve ilgiyi arttıran, iletişim kolaylığı ve zaman tasarrufu sağlayan, dersi eğlenceli hale getiren ve eğitimde teknoloji deneyimi yaşatan olumlu bir atmosfere sahiptir. Fakat İngilizce olması, zaman zaman yaşanan internet bağlantısı problemi ve bildirim gelmemesi gibi yazılımsal sorunlar giderilmeli ve kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya eşit oranda katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

Al-Abri, A., Jamoussi, Y., Kraiem, N., & Al-Khanjari, Z. (2017). Comprehensive classification of collaboration approaches in E-learning. *Telematics and Informatics*, 34(6), 878-893.

- Al-Rahmi, W. M., & Zeki, A. M. (2017). A model of using social media for collaborative learning to enhance learners' performance on learning. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 29(4), 526-535.
- Aldemir, T., Celik, B. & Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, 78, 235-254.
- Alkan, M. F. & Bardakçı, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ağlardan öğrenme biçimleri: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1221-1238.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422.
- Baştuğ, İ., Solmaz, İ., Kaledibi, F. & İşbulan, O. (2016, Ekim). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin programlama eğitiminde Edmodo kullanımına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium: Re-Discover Learning with Digital Learners* içinde (ss. 76 – 84). Fırat Üniversitesi, Elazığ. Erişim adresi: <https://ittes.org.tr/dosyalar/files/IttesArsivi/2016/fulltext-proceeding-ittes2016.pdf>
- Beyendi, S. (2018). 2013-2018 ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-200.
- Dere, E., Yücel, Ü. A. & Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan Edmodo'ya ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3).
- Edmunds, R., Thorpe, M., & Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 71-84.
- Hamutoğlu, N. B. & Kıyıcı, M. (2017). Bir eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun yükseköğretimde kullanımı hakkındaki öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 322-343.
- Kazaz, H. & Bahçeci, F. (2016). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5(1), 9-20.
- Kurt, Ç. S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-886.
- Kuzgun, H. & Özdiç, F. (2017). Eğitsel sosyal ağ ortamı Edmodo'nun kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 274-297.
- McLean, K., Edwards, S., & Morris, H. (2017). Community playgroup social media and parental learning about young children's play. *Computers & Education*, 115, 201-210.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook. (2nd Edition)*. California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik Öğretim Programı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Newman, R., Chang, V., Walters, R. J., & Wills, G. B. (2016). Web 2.0—The past and the future. *International Journal of Information Management*, 36(4), 591-598.

- O'Reilly, T. (2007, Ağustos). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Erişim adresi: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/4578/1/mpra_paper_4578.pdf
- Porcel, C., Ching López, A., Lefranc, G., Loia, V. & Herrera Viedma, E. (2018). Sharing notes: An academic social network based on a personalized fuzzy linguistic recommender system. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 75, 1-10.
- Sarrab, M., Elbasir, M. & Alnaeli, S. (2016). Towards a quality model of technical aspects for mobile learning services: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 55, 100-112.
- Taşgın, A., & Küçüköğlü, A. (2016). Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 265.
- Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers' beliefs about how participating in the Edmodo math subject community shapes teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 16-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Edmodo, a free to use social networking website, was developed for students, teachers and parents for educational purposes. In this collaborative platform, they can communicate, access to assignments and class notes, and share ideas (Balasubramanian, Jaykumar & Fukey, 2014; McLean, Edwards and Morris, 2017). Students can get feedbacks and check their grades. Teachers can evaluate students' performances and see general status of their classes. Parents can see their child's status.

Edmodo has been a subject to educational researches (Aldemir, Çelik & Kaplan, 2018; Edwards & Morris, 2017). Trust (2017) in his study had 150 teachers use Edmodo and investigated how teachers shaped their learning and teaching practices. Teachers claimed they gained motivation to improve their practices and can better put learner-based and innovative approaches in practice. Edmodo was used with elementary school students (Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016; Solmaz, Kaledibi & İşbulan, 2016), freshmen in their new literacy course (Hamutoğlu & Kızıyıcı, 2017), sophomores in their graphics and design course (Kazaz & Bahçeci, 2016) and juniors in blended learning (Kurt, 2017). In these studies, Edmodo was found to be supportive for students' learning, provide ease of access to class notes, increase students' interest and motivation to class, and students have positive reaction towards Edmodo.

In this study, to improve pre-service teachers' awareness of the 2018 mathematics curriculum, and have them see changes from 2013 to 2018 curriculum, collaborative learning activities were carried out on a social media platform. For this, Edmodo was selected because of its above-mentioned benefits as a collaborative educational networking site in the literature.

This study was completed in the spring semester of 2017-2018 academic year in a public university of Turkey. The participants were 42 pre-service mathematics teachers, who took Mathematics Curriculum class in which Edmodo system was used. The participants were selected with a purposive sampling.

The pre-service teachers used Edmodo for the entire semester in mathematics curriculum class. They joined the class on Edmodo with a group code determined by Edmodo. In the first three weeks, the vision, mission, targets and expectations of the curriculum were introduced. Following weeks, the pre-service teachers were asked to compare 2013 and 2018 mathematics curriculums target by target in a group of two or three in class. They then shared similarities and changes between the curriculums on Edmodo. In class discussions, these findings were combined in a word document and shared on Edmodo library by the instructor for their use. Additionally, they were given homework assignments related to the 2018 curriculum, and submitted these assignments before due dates. They took quizzes, prepared by the instructor, towards the end of the semester on Edmodo. At the end of the semester, they were asked to fill out a semi-structured interview questions form for their views about the process. The research question in this study was:

What are mathematics pre-service teachers' views about the use of Edmodo,

1. In general?
2. For quizzes?
3. For curriculum comparison activities?
4. For homework and messaging?

The data collection tool was developed by the researchers and included 18 questions. 4 questions were about demographic information, frequency that they used Edmodo, device with which they logged into Edmodo. 5 Likert-type questions were about whether Edmodo increased their level of interests to the class and they would use Edmodo in the future. 9 open-ended questions were about general thoughts, use of quizzes, curriculum activities, and homework and messaging on Edmodo. The answers to multiple choice questions were analyzed as frequencies and percentages. Open-ended questions were analyzed with a descriptive analysis under four themes: general thoughts, quizzes, comparison activities, and homework and messaging. Inter-coder reliability was calculated with the formula by Miles and Huberman (1994): $\text{Number of Agreements} / (\text{Number of Agreements} + \text{Number of Disagreements}) * 100$ and found to be .88.

Based on results, 67% of the pre-service teachers logged in to Edmodo at least once in a week. The reasons to use Edmodo were assignments and tests (93%), class notes (86%) and in-class activities (83%). All students used Edmodo with their mobile phones. Two students also used their laptops.

In general, pre-service teachers mostly think Edmodo increases ease of access, class participation and interest to the class. Additionally, it provides ease of

communication, saves time, makes class fun and provides technology experience in education. They recommend that Edmodo must be used in other classes as well. However, they reported some negative thoughts, too. For example, the language of the mobile Edmodo app is in English, which makes it hard to understand. Internet connection and on-time notification problems were also reported.

For the use of quizzes, pre-service teachers liked it most to evaluate themselves, see general results of class in graphs and get feedback. More than half of the pre-service teachers recommended increasing the number of quizzes. Only negative thought about the quizzes was the absence of answer keys on Edmodo.

For the 2013-2018 curriculum comparison activities, they mostly liked it for the class notes shared in the library and were easily accessible for them. Also, making the comparisons collaboratively was a positive side of the platform. They think that these activities have increased the in-class participation, and help them learn better. However, a few pre-service teachers think that making comparison activities on Edmodo is a waste of time.

For homework and messaging on Edmodo, they liked it most that Edmodo makes it easy to communicate. Also getting notifications for the assignments was one of the good parts of Edmodo although notifications did not come regularly. Some pre-service teachers reported that sending assignments over Edmodo was difficult. Also, pre-service teachers recommended that assignment reports must be seen by everyone in class. Reaching class documents and communicating others without time and space limit was reported one of the best sides of Edmodo.

Results are consistent with the literature for the use of Edmodo (Hamutoğlu & Kılıcı, 2017; Kazez & Bahçeci, 2016; Kuzgun & Özdiñ, 2017; Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016). As a result, we can conclude that there is a positive effect of using Edmodo platform in mathematics curriculum class. The use of such environments in other classes might be expanded.

Tarih Öğretmenlerinin Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Görüşleri*

Refik Turan**

Makale Geliş Tarihi: 07/11/2019

Makale Kabul Tarihi: 03/01/2020

DOI: 10.35675/befdergi.644044

Öz

Lise tarih öğretmenlerinin Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin görüşlerinin incelendiği nicel ve nitel yöntemlerden oluşan karma araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada liselerde Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyi ile bu durumu etkileyen faktörler öğretmen görüşleri doğrultusunda tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları tarih öğretmenlerinin lise tarih öğretiminde Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle ilgili konuların istenilen düzeyde öğretilmediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Yine Ermeni sorunu, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile konular arasında en yüksek düzeyde öğretilen konuların Ermeni sorunu ile ilgili konular olduğu, bunu Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların izlediği anlaşılmaktadır. Tarih öğretmenlerine göre bu konuların yeterli düzeyde öğretilmemesi ders kitapları, öğretim programı ve ders saati süreleri gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ermeni sorunu, Yunan, Pontus, Süryani, tarih eğitimi


History Teachers' Views on the Level of Teaching of Armenian, Greek-Pontus and Syriac Subjects

Abstract

In this study, a mixed research pattern consisting of quantitative and qualitative methods was used to examine the views of high school history teachers on the level of teaching of Armenian, Greek-Pontus and Syriac subjects. In the study, the level of teaching of Armenian, Greek-Pontus and Syriac subjects in high schools and the factors affecting this situation were tried to be defined according to teacher opinions. The results of the research reveal that history teachers thought that Armenian, Greek-Pontus, Syriac subjects could not be taught at the desired level in high school history teaching. The Armenian question, Greek-Pontus and Syriacs and the subjects taught at the highest level are the subjects related to the Armenian question, followed by the subjects related to Greek-Pontus and Syriacs. According to history teachers, the inability to teach these subjects at a sufficient level is due to factors such as textbooks, curriculum and course hours.

Keywords: Armenian problem, Greek, Pontus, Syriac, history education

* Bu makaleye konu olan araştırmanın sonuçları 21-22 Aralık 2017 tarihlerinde Yıldız Teknik Üniversitesi'nde gerçekleştirilen IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak paylaşılmıştır.

** Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye, e-mail: refikturan06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8369-800X 

Giriş

Türklerin Anadolu'nun kadim Hristiyan halklarından olan Rum, Ermeni ve Süryanilerle karşılaşmaları, XI. yüzyılda bölgeye gerçekleştirilen ilk Türk akınları sırasında başlamıştır. Bu dönemde çöküntü halindeki Bizans'ın içinde bulunduğu olumsuz şartlar ve bu halklara karşı uygulanan dini baskılar Bizans despotlarından bıkmış olan bu halkların Türk hâkimiyetini tercih etmelerine neden olmuştur. Selçuklular döneminden başlayarak Anadolu'daki gayrimüslim halk Türk idaresi altında azınlık hukukuna göre yaşamaya başlamıştır (Akdağ, 2014, s. 21). Bu durum beylikler ve Osmanlı döneminde de devam etmiştir.

Fransız İhtilali'nin yaydığı ulusçuluk akımı ve Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim tebaasından sömürgeci amaçları doğrultusunda yararlanmak istemeleri gibi nedenlerin etkisiyle 19. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı gayrimüslimleri bağımsızlık hareketlerine başlamışlardır. Gayrimüslim cemaatlerin ayrılıkçı hareketlere başlamalarında özellikle XIX. yüzyılda Anadolu'da sayıları oldukça artan misyoner kuruluşlarının ve okullarının faaliyetlerinin yanı sıra Osmanlı Devleti'nin uyguladığı “millet sistemi”nin de etkili olduğu söylenebilir.

1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı sonunda imzalanan Ayastefanos ve Berlin Antlaşmalarına Ermeniler lehine bir madde konulmasıyla resmen uluslararası bir sorun olarak ortaya çıkan ve “Ermeni sorunu” olarak adlandırılan Ermeni ayrılıkçı hareketleri, Birinci Dünya Savaşı'na kadar şiddetini arttırarak devam etmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkasya Cephesi'nde Rusların yanında yer alan Ermeniler bir yandan da isyanlar çıkarmış; Müslüman halkın yaşadığı köylere saldırarak katliamlar uygulamaya, böylece Müslüman halkı yerlerini terk etmeye zorlayarak bölgede nüfus çoğunluğunu elde etmeye çalışmıştır. Ağır savaş koşulları altında Ermeni çetelerinin cephe gerisindeki bu olumsuz faaliyetlerini önleyemeyen Osmanlı Hükümeti, 27 Mayıs 1915 tarihinde “Vakt-i Seferde İcraat-ı Hükümete Karşı Gelenler İçin Cihet-i Askeriyece İttihaz Olunacak Tedabir Hakkında Kanun-u Muvakkat”ı çıkararak yürürlüğe sokmuştur. 10 Haziran 1915 tarihinde yayınlanan talimatname ile de tehcire tâbi tutulan Ermenilerin malları koruma altına alınmıştır (BOAGM, 1994, s. 8). Bu kanun yaklaşık altı ay uygulanmış, Dahiliye Nezareti sevk ve iskan işlerini önce 25 Kasım 1915 tarihinde olumsuz kış şartları nedeniyle geçici olarak; 15 Mart 1916'da ise tamamen durdurmuştur (Akgündüz, Öztürk & Kara, 2008, s. 350).

Temelinde Sinop'un batısından Batum'a kadar uzanan Karadeniz kıyı şeridinde bir Pontus devleti kurma düşüncesi bulunan “Pontus sorunu” ilk defa Balkan Savaşları sırasında uygulamaya sokulmuş; Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında da bu amaca yönelik faaliyetler devam etmiştir. 1916 yılında Bafra civarındaki Nebyan dağlık bölgesinde başlayan çetecilik faaliyetleri kısa sürede Samsun, Amasya, Tokat ve Sivas havalisi başta olmak üzere Anadolu'da Rumların yaşadıkları tüm bölgelere yayılmıştır. Bu isyanların organizasyonunda Pontus Cemiyeti başta olmak üzere Kordos Komitesi ve Rum Göçmenler Cemiyeti gibi örgütler aktif rol oynamışlardır.

Bu cemiyetler bölgeden göçen Rumların eski yerlerine dönmelerini sağlayarak ve ülke dışından yeni Rum ve Yunanlı göçmenler getirilip İstanbul, Batı Anadolu ve Kuzey Doğu Anadolu bölgelerine yerleştirmek suretiyle Wilson İlkelerine göre kendi bağımsız devletlerini kurmanın altyapısını oluşturmaya çalışmışlardır (Çapa, 1993, s. 13; İskender Kılıç, 2011, s. 489). Pontusçu faaliyetlerin hız kazanması üzerine Osmanlı Hükümeti öncelikle Türk ordusuna karşı savaşı, çetecilik ve casusluk yapan bölgelerdeki Rumların iç bölgelere nakledilmesine karar vermiş ve bu karar 12 Mart 1916 tarihinde öncelikle Samsun havalisinde yaşayan Rumlara uygulanmıştır (İskender Kılıç, 2011, s. 496). Bu süreçte Hükümet sakıncalı bulmadığı gayrimüslim vatandaşların ticaret veya başka nedenlerle yurt içi ve dışına seyahat etmelerine izin vermiş, ayrıca tehciri sonlandırdıktan sonra tehcire tâbi tutulan Rum ve Ermenilerin eski bölgelerine dönüp yerleşmeleri sürecinde muhtaç muhacirlerin sevk, iâşe ve iskân masraflarını da karşılamıştır (Atnur, 1994, s. 127-132).

Pontus sorunu Ankara Hükümeti'ni de oldukça uğraştırmış ve 1920 yılı başlarından itibaren Pontus hareketini bastırmaya ve Rum çeteleri tenkile büyük çaba harcamasına neden olmuştur (Çapa, 1993, s. 81). Özellikle 9 Aralık 1920 tarihinde 10 bin mevcutlu Merkez Ordusu'nun kurularak komutanlığına Nureddin Paşa'nın atanması Pontus çetelerine karşı mücadelede etkili ve başarılı sonuçlar alınmasını sağlamıştır (Sarinay, 1999, s. 40). Rum isyanlarının sürmesi üzerine bu dönemde de tehcir kararının uygulanmasına devam edilmiş; ordunun güvenliğini sağlamak amacıyla önce 15-50 yaş arasındaki Rumlar, daha sonra ise Rum köylerinin ahalisinin tamamı Anadolu içlerine sevk edilmişlerdi (Pehlivanlı, 1994, s. 369). Bu dönemde Pontusçuları yargılamak üzere Amasya İstiklal Mahkemesi kurulmuştur (İskender Kılıç, 2011, s. 498).

Bölgede alınan önlemler ve Kurtuluş Savaşı'nda sağlanan başarıların etkisiyle 1922 yılı başlarından sonra Karadeniz bölgesindeki Rum ahali Yunanistan'a taşınmaya başlamıştı (Doğanay, 2001, s. 258). Özellikle Büyük Taarruz sonrasında yaklaşık 100 bin Rum Yunanistan'a göç etmiş, kalanların durumu ise Lozan Konferansı sırasında Türkiye ve Yunanistan arasında imzalanan "Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol ile çözüme kavuşturulmuştur. Bu sözleşmeye göre İstanbul'da oturan Rumlar ile Batı Trakya'da oturan Müslümanlar hariç olmak üzere, Türkiye'de bulunan Ortodoks Rumlarla Yunanistan'da bulunan Müslüman Yunan uyrukları 1 Mayıs 1923 tarihinden itibaren zorunlu göçe tâbi tutulmuşlardır (Soysal, 1989, s. 177-183). Mübadele kapsamında yaklaşık 350 bin Müslüman Türk ile 200 bin Hıristiyan Rum zorunlu göçe tâbi tutulmuştur (Kayam, 1993, s. 581).

Osmanlı tebaası Süryaniler başlangıçta dünyayı saran milliyetçi ve etnik ayrılıkçı hareketlerden uzak durmuşlarsa da 19. yüzyılın ortalarından itibaren misyonerlerin faaliyetlerinin de etkisiyle ve onlar aracılığıyla Rusya, İngiltere ve Fransa gibi devletlerin desteğini sağladıktan sonra bağımsız devlet kurmak amacıyla faaliyetlere

başlamışlar, 1915 ve 1924 yıllarında isyan hareketlerinde bulunmuşlardır (Yılmaz, 2015, s. 110). Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na girmesinden önce Van mutasarrıfı, Doğu Süryani (Nasturi) Patriği Mar Şimon ile görüşerek sorunlarının çözüleceği, idari, mali ve dini konularda iyileştirmeler sağlanacağı vaadinde bulunmuş ve savaşta tarafsız kalmalarını istemiştir (Sarı, 2011, s. 177). Benzer şekilde Musul'daki Alman Konsolosu da Nasturilerin bağlılıkları karşılığında güvenliklerinin sağlanacağı ve özerklik verileceği sözünü vermiştir. Ancak tüm bu vaat ve telkinlere rağmen Patrik Rusya ile anlaşarak 10 Mayıs 1915 tarihinde Osmanlı Devleti'ne karşı seferberlik ilan etmiştir (Yılmaz, 2015, s. 117). Nitekim Birinci Dünya Savaşı başladığında Doğu Anadolu topraklarına karşı hücumu geçen Rusların yanında Ermeni, Nasturi, ve Keldani grupları da bulunmaktaydı (Sarı, 2011, s. 176-177).

Birinci Dünya Savaşı sürerken Nasturiler Paris Barış Konferansı'na bir dilekçe ile başvurarak doğuda Urmiye Gölü'ne, kuzeyde Van Gölü'nden Bitlis'e, Batıda Fırat Nehri'ne, güneyde ise Halep ve Bağdat'ın kuzeyine kadar olan bölgeleri içine alacak bir Nasturi devleti kurulmasını talep etmişlerdir (Sakin ve Kapçı, 2013, s. 212). Nasturilere ilişkin talepler San Romeo Konferansı'nda Lord Curzon tarafından tekrar gündeme getirilmişse de 10 Ağustos 1920 tarihinde imzalanan Sevr Antlaşması'nda Nasturiler için herhangi bir hükme yer verilmemiştir (Yılmaz, 2015, s. 119).

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizlerin hayata geçirdiği bir plan gereğince 1921 yılı Mayıs- Ağustos ayları arasında Nasturilerin bir kısmı Hakkari bölgesine geri dönerken bir kısmı Avrupa ülkeleri ile ABD'ye gitmiş, geri kalanları ise Bağdat ve Urmiye bölgesine yerleştirilmişlerdir. Savaşın sona ermesinin ardından Nasturilerin bir kısmı önceden yaşadıkları bölgelere geri dönmüşlerse de komşu Kürt aşiretleriyle yaşadıkları sorunlar ve merkezi devlet otoritesini tanımama yönündeki tavırları nedeniyle eski huzurlu günlerine kavuşamamışlardır (Yılmaz, 2015, s. 120).

Nasturiler Cumhuriyet hükümetine karşı ilk ayaklanmayı da gerçekleştirmişlerdir. Çukurca'yı ziyarete giden Hakkari Valisi Halil Rıfat Bey, 8 Ağustos 1924 tarihinde Tiyari Nasturileri tarafından esir alınmış, ayrıca il jandarma komutanı Binbaşı Hüseyin Tevfik ve üç jandarma eri şehit edilmiştir. Bu isyanın İngiltere'nin Musul'un yanı sıra Hakkari bölgesini de talep ettiği İstanbul Konferansı'ndan (19 Mayıs 1924) hemen sonra gerçekleştirilmiş olması dikkat çekicidir. Bölgedeki Kürt aşiretlerin de desteğiyle 15 Eylül 1924 tarihinde Nasturilere karşı bir harekât gerçekleştirilmiş ve cumhuriyet döneminin bu ilk ayaklanması Türk birliklerinin bugünkü Şırnak ilinin güneyine ulaşması ve Nasturilerin Irak'ın kuzeyine sürülmesiyle son bulmuştur (Yılmaz, 2015, s. 122-124).

Kurtuluş Savaşı'ndan sonra imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nda Rum-Ortodoks, Ermeni ve Yahudi cemaatleri azınlık olarak kabul edilerek bunların hak

ve statüleri antlaşmanın 37.-45. Maddeleri ile düzenlenmiştir. Süryaniler ise azınlık statüsünde olmayıp Türkiye Cumhuriyeti'nin eşit yurttaşlık haklarına sahip vatandaşları olmuşlardır.

Özellikle savaş sonrası dönemde İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanya'da Nazilerin Yahudilere uyguladığı soykırım (holokost) dünya kamuoyunda büyük tepkiyle karşılanırken, aynı ölçüde de Yahudi toplumuna karşı dayanışma, destek ve sempati havasının oluşmasına yol açmıştır. Hatta bu kamuoyu desteği 1948 yılında İsrail Devleti'nin kurulmasına da olumlu etki yapmıştır. Bu gelişmelerden etkilenen Ermeni diasporası dünyada kamuoyunda oluşan bu hassasiyetten yararlanarak benzer siyasi sonuçlar elde edebilme düşüncesiyle 1960'lı yılların ortalarından itibaren "soykırım" iddialarını dillendirmeye başlamıştır. Bunu 1975 yılı başlarında kurulan "Ermenistan'ın Kurtuluşu İçin Ermeni Gizli Ordusu (ASALA)" isimli silahlı terör örgütünün kurulması ve soykırım iddialarını gündemde tutmak amacıyla özellikle Türk Dışişleri personeline yönelik terör faaliyetleri gerçekleştirmesi izlemiştir. Ayrıca SSCB'nin dağılma sürecine girmesi üzerine 21 Eylül 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan eden Ermenistan Cumhuriyeti'nin Bağımsızlık Bildirgesi'nde ve Ermenistan Anayasası'nın 11. maddesinde "Ermenistan Cumhuriyeti Osmanlı Türkiye'si ve Batı Ermenistan'da gerçekleştirilen 1915 soykırımının uluslararası kabul görme çabasını destekler" ifadesi yer almaktadır. Ermenilerin soykırım iddialarını gündemde tutma çabaları 1990'lı yıllardan itibaren farklı bir boyut kazanmış olup, bu süreçte Diaspora 1915 yılı olaylarını çeşitli ülkelerin yerel ve ulusal parlamentoları ile ulus-üstü kimi örgütlerin kurullarında soykırım olarak tanınmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Türkiye ile Yunanistan arasında Atatürk döneminde dostane ilişkiler geliştirilirken, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da bu iki ülke Batı Bloğu içerisinde ve NATO'da müttefik olarak yer almışlardır. Yunanistan ile İkinci Dünya Savaşı sonrasında bir yandan da devam eden Kıbrıs ve Kıta sahanlığı vb. konulardaki anlaşmazlıklara 1990'lı yıllardan itibaren "Pontus Soykırımı" iddiaları da eklenmiştir. 1992 yılında Yunanistan'da ana muhalefet partisi PASOK'un lideri Andreas Papandreu tarafından ilk kez "Pontus Soykırımı" iddiası gündeme getirilerek 19 Mayıs gününün "Pontus Soykırım Günü" olarak kabul edilmesi teklif edilmiştir. Nitekim Şubat 1994'te Yunan Meclisi 19 Mayıs gününü "Pontus Yunanlılarının Soykırımını anma günü" olarak kabul eden bir yasayı kabul etmiştir. Bu yasadaki yaklaşık üç yıl sonra 24 Eylül 1998'de, 14 Eylül gününün "Türk Devleti Tarafından Küçük Asya Yunanlılığının Soykırımını Anma Günü" olması yönündeki bir yasa daha kabul edilmişse de çeşitli çevrelerden gelen itirazların etkisiyle bu yasa yürürlüğe sokulmayarak bir anlamda dondurulmuştur (Cin, 2006, s. 56). Günümüzde de Yunanlılar soykırım iddialarını çeşitli platformlarda dile getirmekte, düzenledikleri çeşitli etkinliklerle ve etkili propaganda yöntemleriyle sürekli gündemde tutmaya çalışmaktadırlar.

Son yıllarda Avrupa ülkelerinde yerleşik kimi Süryani kuruluşları Osmanlı Devleti'nin 1915 yılında Ermenilerle birlikte Süryanileri de soykırıma tâbi tuttuklarını öne sürerek soykırımın kabul edilmesi, özür dilenmesi ve el konulan mallarının iade edilmesi talep etmekte ve bu yönde çeşitli Avrupa başkentlerinde toplantı ve gösteriler düzenlemektedir (Anzerlioğlu, 2009). Nitekim bu faaliyetlerin de etkisiyle 2010 yılında İsveç Parlamentosu Ermeni ve Rumların yanı sıra Asuri-Süryanilere de soykırım yapıldığı yönünde bir karar kabul etmiş, bunu 2013 yılında Avustralya, 2015'te ise Hollanda ve Ermenistan izlemiştir. Aynı şekilde 2006 yılında Avrupa parlamentosunun Türkiye raporunda Pontuslu Rumlar ve Süryanilerle ilgili konular da raporun Ermeniler ile ilgili bölüme dâhil edilmiştir.

Türkiye'de 1981 yılına kadar tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarında doğrudan Ermeniler, Rumlar ve Süryaniler ile ilgili konulara yer verilmemiştir. O zamana kadar özellikle Ermeniler ve Rumlarla ilgili olarak Kurtuluş Savaşı ile ilgili konular içerisinde milli varlığa düşman cemiyetler, Erzurum Kongresi, Doğu, Güney ve Batı Cephelerindeki mücadeleler, Paris Barış Konferansı, Sevr Barış Antlaşması, Lozan Barış Antlaşması vb. konularla bağlantılı olarak dolaylı bilgilere yer verilmiştir. 1981 yılında kabul edilen ortaokul ve lise T.C. İnkılâp Tarihi derslerinin öğretim programlarında ve bu programlara uygun olarak yazılan ders kitaplarında ilk defa doğrudan Ermeni sorunu ile ilgili bir konuya yer verilmiştir. Bu çerçevede Ortaöğretim Kurumları T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının Kurtuluş Savaşı ile ilgili ünitesine Ermeni sorunu ile ilgili olarak "Birinci Dünya Savaşı'na kadar Ermeni sorunu", "Birinci Dünya Savaşında Ermeni sorunu" ve "Kurtuluş Savaşı'nda Ermeni Sorunu ve Gümrü Barış Antlaşması" alt başlıkları eklenmiştir. Bunu 1983 ve 1993 yıllarında lise tarih dersi öğretim programlarına Ermeni sorunu ile ilgili konuların eklenmesi izlemiştir (Turan, 2015). Bahsedilen dönemde tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarında Pontus ve Süryaniler ile ilgili konulara yer verilmemiştir.

1990'lı yıllardan itibaren yukarıda da bahsedildiği gibi Ermeni, Rum ve Süryanilerin 1915 yılı olaylarını soykırım olarak gündeme taşıma çabalarının hız kazanması üzerine Türk Hükümeti bu faaliyet ve propagandalara karşı daha etkili ve kapsamlı bir takım önlemler alma yoluna gitmiştir. Bu çerçevede MEB Talim ve Terbiye Kurulu Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların ilköğretim Sosyal Bilgiler ve ortaöğretim Tarih ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarına detaylı bir şekilde alınmasına karar vermiştir. Bu yolla öğrencilerin Ermeni, Rum ve Süryani iddiaları karşısında doğru ve ayrıntılı bilgilerle donatılarak güçlendirilmeleri hedeflenmiştir. Bu kararlarda söz konusu konuların 2002-2003 öğretim yılından itibaren okutulması, 2003-2004 öğretim yılından itibaren ise ilgili ders kitaplarına yansıtılması öngörülmüştür (MEB 2002a; MEB 2002b, s. 530-555). Ancak söz konusu kararda ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına alınması öngörülen konular bu derslerin kapsamına hiç alınmazken ortaöğretim ders kitaplarına yansıtılması ise ancak 2008 yılından itibaren gerçekleştirilmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun söz konusu kararıyla Ermeniler ile ilgili konular 9. ve 10. sınıf Tarih, Yunan-Pontus ile ilgili konular 10. sınıf Tarih ve 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Süryaniler ile ilgili konular ise 10. sınıf Tarih derslerinin konuları arasına dâhil edilmiştir. Bu çerçevede 9. ve 10. sınıf tarih dersi programlarına Ermeniler ile ilgili olarak Türklerin Anadolu'ya akınları sırasında (1015-1071), Türkiye Selçuklu Devleti yönetimi altında ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan 1876'ya kadar gayrimüslimlerin durumu, büyük devletlerin Osmanlı politikaları, 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı sonunda ortaya çıkan Ermeni sorunu, Ermeni komitalarının ortaya çıkışı ve eylemleri, Osmanlı Devleti'nin Ermeni isyanları karşısında uyguladığı siyaset, Kafkas Cephesi'nde Rus-Ermeni işbirliği, Ermeni komitacıların çıkardığı olaylar, Ermeni mezalimine karşı alınan önlemler, Tehcir kararının alınma gerekçesi, uygulama esasları ve bu karardan sonra Ermenilerin durumu, Lozan Antlaşması'na göre Ermenilerin Türkiye'deki statüleri, 1945'ten günümüze Ermenilerin asılsız soykırım iddiaları ve bu iddiaların geçersizliği ile ilgili konular eklenmiştir.

10. sınıf Tarih ve 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarına Yunan-Pontus ile ilgili olarak Yunanistan'ın Anadolu'ya yönelik yayılmacı emelleri ve Megali İdea politikası, Pontus iddialarının ortaya çıkışı ile ilgili gelişmeler, Birinci Dünya Savaşı sırasında, Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra ve Kurtuluş Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri ile Yunanistan'ın günümüzdeki Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri ile ilgili konular eklenmiştir.

10. sınıf tarih dersi öğretim programına Süryaniler ile ilgili olarak ise Süryanilerin tarihsel kökenleri, Hıristiyanlık dinine girişleriyle ortaya çıkan gelişmeler ve 7.-20. yüzyıllar arasında sosyal, ekonomik ve kültürel durumları ile ilgili konular eklenmiştir. Söz konusu kararlarla öğretim programlarına eklenen Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili bu konuların daha çok bu halklar arasındaki iyi ilişkiler ve ortak yönler ön plana çıkaracak şekilde seçildiği ve ele alındığı ve öğrencilerde bu halklara karşı düşmanlık, önyargı ve nefret uyandıracak yaklaşımdan kaçınıldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'de Ermeni sorunu ve tehcir konularının öğretilmesiyle ilgili araştırmalarda son yıllarda gözle görülür bir artış olduğu, ancak Yunan-Pontus ve Süryanilerle ilgili konuların öğretimi ile ilgili araştırmaların henüz oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Metin (2007), Çankırı il merkezinde öğrenim gören lise öğrencileri ile bu okullarda görev yapan tarih öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin Ermeni sorunuyla ilgili bilgi edinme kaynaklarından okullarda bu konuların öğretilme şekline kadar geniş bir yelpazedeki sorulara yanıt aramıştır (Metin, 2007). Metin bir başka çalışmasında ise Türkiye'de okullarda Ermeni sorununun öğretilmesini ve ders kitaplarında bu konuların ele alınış şeklini belli dönemler halinde ele alarak incelemiştir (Metin, 2015). Kop (2009), Kars ve İstanbul illerinde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle

gerçekleştirdiği doktora tezinde öğrencilerin 1915 Ermeni olaylarının temelinde yatan kanun ve uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerini ve konuyla ilgili görüşlerini incelemiştir. Kop'un bu çalışması kitap halinde yayınlanmıştır (Kop, 2017). Dixon (2010), Türkiye'de okutulan tarih ders kitapları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında 1950'lerden başlayarak 2010 yılına kadar geçen süreçte lise tarih ders kitaplarında Ermeni sorununun ele alınış şeklini dört dönem halinde incelemiştir. Deveci Bozkuş (2019), "Balkan ve Karadeniz ülkelerinde güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imajı" araştırma projesi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmasında Ermenistan ve Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarını karşılaştırmıştır. Ulusoy (2014), Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü mezunu olup tarih eğitimi alanında formasyon eğitimi alan 445 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmasında tarih öğretmen adaylarının Ermeni sorunu ile ilgili bakış açılarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Turan (2015), çalışmasında 1950 yılından 2015 yılına Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında Ermeni sorunu ve tehcir konularının ele alınış şekli ile bunun süreç içinde geçirdiği değişimi incelemiştir. Turan, bir başka çalışmasında ise Aksaray ili örneğinde ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin Ermeni sorunu ve tehcir konularının öğretilme düzeyine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır (Turan, 2018).

Kılıç ve Tarhan (2015), Fen-Edebiyat fakültesi tarih bölümü son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan 100 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının Ermeni sorunu ile ilgili bilgi ve bilinç düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tonga (2015), çalışmasında ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları ve ders kitaplarında Ermeni sorununa ayrılan yer ile konuların ele alınış şeklini incelemiştir. Güven (2016), 2013-2014 öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders ve öğrenci çalışma kitapları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında söz konusu kitapları Türk-Ermeni ilişkileri boyutuyla incelemiştir. Nahmiyaz (2018), çalışmasında 1930-2010 yılları arasındaki dönemde Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında Yunanlılar ile Ermenilere yaklaşımı incelemiştir.

Son yıllarda Pontus meselesi ve pontusçuluk faaliyetleriyle ilgili genel nitelikli çalışmalarda bir artış gözlemlenmekle beraber Pontus meselesinin öğretimi konusunun halen araştırılmaya muhtaç konular arasında olduğu söylenebilir. Safran ve Ata (1996), çalışmalarında 1923-1996 yılları arasında okutulan tarih ders kitaplarında Yunanlılara ve İzmir'in işgaline yaklaşımı incelemiştir. Demircioğlu ve Demircioğlu tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye'de okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında Pontus meselesi ve Türk-Yunan Nüfus Mübadelesinin ele alınış şekli incelenmiştir (Demircioğlu & Demircioğlu, 2019). Bunun dışında Türklerin ve Yunanlıların kimlik inşa süreçlerinde bu iki devletin tarih ders kitaplarına yansımaya şeklini konu alan pek çok çalışma

bulunmakla birlikte burada Özsür'in (2015) "Tarihin "Öteki" Yüzü: Türkiye ve Yunanistan Örneğinde Tarihi Yeniden Algılamak", Dilek ve Filippidou'nun (2016), "Turkey and Greece: Reconstructing a Shared Past" ve Ayanoğlu'nun (2011) "Türk-Yunan Tarih Ders Kitaplarında Karşılaştırmalı Öteki" başlıklı çalışmalarından söz etmekle yetinilecektir.

Türkiye'de tarih öğretiminde Süryanilere yaklaşım konusu da araştırılmaya muhtaç konulardan birisi durumundadır. Bu konuyla ilgili olarak sadece Turan'ın (2019) Türkiye'de lise tarih ders kitaplarında Süryanilere olan yaklaşımı incelediği çalışmasından söz edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise tarih dersleri kapsamında Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

a) Tarih öğretmenleri tarih derslerinde öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alan Ermeni sorunu ile ilgili konuların hangi düzeyde öğretilbildiğini düşünmektedirler?

b) Tarih öğretmenleri tarih derslerinde öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alan Yunan-Pontus ile ilgili konuların hangi düzeyde öğretilbildiğini düşünmektedirler?

c) Tarih öğretmenleri tarih derslerinde öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alan Süryaniler ile ilgili konuların hangi düzeyde öğretilbildiğini düşünmektedirler?

d) Tarih öğretmenlerine göre Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların yeterli düzeyde öğretilmesinin önündeki engeller nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Lise tarih öğretmenlerinin Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyi ile söz konusu konuların öğretilme düzeyini etkileyen faktörleri öğretmen görüşleri doğrultusunda tanımlamayı amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada veya art arda kullanılmasına olanak karma desen benimsenmiştir. Karma yöntem uygulanan araştırmalar, araştırmacının aynı çalışma veya birbirini izleyen farklı çalışmalarında nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramlarını bir araya getirmesi olarak tanımlanır (Baki & Gökçek, 2012).

Katılımcıların Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların söz konusu konuların öğretilmesini etkileyen faktörlerle ilgili düşüncelerini ortaya koymak için bir nitel araştırma veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Aksaray ili merkez ve ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 71 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Aksaray ili merkez ve ilçelerinde görev yapan tüm tarih öğretmenleri; örneklemini ise bu evren içinden rastlantısal (tesadüfi) örneklem yoluyla belirlenen 71 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Rastlantısal örneklem, evrendeki her elemanın eşit seçilme şansına sahip olduğu bir ortamda oluşturulan örneklemdir (Yaratan, 2017, s. 10). Aksaray ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 112 tarih öğretmenin yaklaşık %63,4'üne karşılık gelen bu örneklemin evreni yeterince temsil ettiği düşünülmektedir. 22 (%31) kadın ve 49 (%69) erkek öğretmenden oluşan çalışma grubunun eğitim düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Eğitim Durumları

Eğitim Düzeyi	Sayı	Oran (%)
Ön Lisans (Eğitim Enst.)	1	1,4
Lisans	57	80,3
Yüksek Lisans	13	18,3
Toplam	71	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 1'i (% 1,4) ön lisans (Eğitim Enstitüsü), 57'si (% 80,3) lisans, 13'ü ise (% 18,3) yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Mesleki Kıdemleri

Hizmet Yılı	Sayı	Oran (%)
0-10	6	8,5
11-15	13	18,3
16-20	31	43,6
21-25	19	26,8
26 ve daha fazla	2	2,8
Toplam	71	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin 6’sı (% 8,5) 0-10 yıl, 13’ü (% 18,3) 11-15 yıl, 31’i (% 43,6) 16-20 yıl, 19’u (% 26, 8) 21-25 yıl, 2’si (%2,8) ise 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olup, en yüksek orana sahip grubu 31 öğretmenin (%43,6) dâhil olduğu 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanmasında Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 14.06.2002 tarih ve 272 sayılı Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında yer almasına dair kararında belirtilen amaçlar esas alınmıştır. Araştırmacı tarafından söz konusu amaçlar birer önerme haline getirilmiş ve bu önermelerle ilgili olarak tarih öğretmenlerinin görüşlerini “hiç”, “biraz”, “genellikle” ve “tamamen” şeklinde dört düzeyde ölçecek tarzda bir anket formu oluşturulmuştur. “Anket, inançlar, değerler, düşünceler, ilgiler, tutumlar vb. konularda kişilerin, grupların, toplumların görüşlerini almak üzere hazırlanan sorulardan oluşan bir veri toplama aracıdır (Sönmez & Alacapınar, 2016, s. 26). 2017 yılının Ekim- Aralık aylarında uygulanan anket formunun yanı sıra katılımcıların konuyla ilgili görüş ve önerilerini tespit etmeye yönelik olarak açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları da uygulanmıştır. Öğretmenlerden anket formunda yer alan soruların karşılıklarında yer alan “hiç”, “biraz”, “genellikle” ve “tamamen” seçeneklerinden düşüncesine en uygun düşen seçeneği işaretlemeleri, görüşme formunda yer alan açık uçlu soruları ise gönüllülük esasına göre yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Anket formlarından elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Betimsel istatistik yöntemi ile elde edilen veriler tablolar halinde özetlenmiş ve ilgili kategoriler altında ele alınarak yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar gruplandırılarak ayrı bir kategori altında değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Ermeni Sorunu İle İlgili Konuların Öğretme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

MEB Talim ve Terbiye Kurulu 2002 yılında Ermeniler ile ilgili olarak Türklerin Anadolu’ya ilk akınları ve Anadolu’yu fetihleriyle başlayan süreçte sırasıyla Türkiye Selçukluları, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde Ermenilerin durumu, Ermeni sorununun ortaya çıkışı, Ermeni komitalarının ortaya çıkması ve faaliyetleri, Avrupa devletlerinin rolü, Osmanlı Devleti’nin aldığı önlemler ve bu çerçevede tehcir kararının gerekçesi, uygulama esasları, Lozan Antlaşması’na göre Ermenilerin Türkiye’deki statüleri, asılsız soykırım iddiaları ve bu iddiaların geçersizliği ile ilgili konuların lise tarih dersleri öğretim programları ve ders kitaplarına alınmasına karar

vermiştir. Böylece ilk Türk-Ermeni ilişkilerinden başlayarak Ermeni sorununun tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkışı, kaydettiği aşamalar ve günümüzdeki mevcut durumu ile ilgili konular ayrıntılı ve objektif bir şekilde tarih dersi öğretim programlarına yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu karar 2008-2009 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlayarak kademeli bir şekilde uygulanmaya yeni öğretim programları ve ders kitaplarına yansıtılmak suretiyle uygulama aşamasına geçirilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun söz konusu kararıyla tarih dersi öğretim programlarına eklenen Ermeni sorunuyla ilgili konular temel alınarak oluşturulan anket formuna araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Tarih Öğretmenlerinin “Ermeni Sorunu” İle İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Görüşleri

		Hiç	Biraz	Genellikle	Tamamen
1	Türklerin Anadolu'ya akınları sırasında (1015-1071) Ermenilerin durumu.	f 4	19	40	8
		% 5,6	26,8	56,3	11,3
2	Türkiye Selçuklu Devleti yönetiminde Ermenilerin durumu.	f 5	23	32	11
		% 7,0	32,4	45,1	15,5
3	Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan 1839'a kadar gayrimüslimlerin durumu.	f 1	16	33	21
		% 1,4	22,5	46,5	29,6
4	Büyük devletlerin Osmanlı politikaları.	f 0	7	36	28
		% 0	9,9	50,7	39,4
5	1839-1856 yılları arasında Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslimlerin durumu.	f 1	13	38	19
		% 1,4	18,3	53,5	26,8
6	1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı sonunda ortaya çıkarılan Ermeni meselesi.	f 0	16	28	27
		% 0	22,5	39,4	38,1
7	Ermeni komitalarının ortaya çıkışı ve Ermeni eylemleri.	f 0	19	27	25
		% 0	26,8	38,0	35,2
8	Osmanlı Devleti'nin Ermeni isyanları karşısında uyguladığı siyaset.	f 0	11	39	21
		% 0	15,5	54,9	29,6
9	Avrupa devletlerinin Ermeni isyanları ve bu isyanların bastırılması karşısında uyguladığı siyaset.	f 0	18	31	22
		% 0	25,3	43,7	31,0
10	Kafkas Cephesi'nde Rus-Ermeni işbirliği.	f 2	7	37	25
		% 2,8	9,9	52,1	35,2
11	Ermeni komitacılarının çıkardığı olaylar	f 3	21	35	12

(Bitlis, Zeytin Olayları, Van İsyanı).	%	4,2	29,6	49,3	16,9
12 Ermeni mezalimine karşı alınan önlemler.	f	0	14	36	21
	%	0	19,7	50,7	29,6
13 Tehcir kararının alınma gerekçesi.	f	0	9	27	35
	%	0	12,7	38,0	49,3
14 Tehcir kararının uygulama esasları.	f	0	7	35	29
	%	0	9,9	49,3	40,8
15 Tehcir karardından sonra Ermenilerin durumu.	f	2	14	33	22
	%	2,8	19,7	46,5	31,0
16 Lozan Antlaşması'na göre Ermenilerin Türkiye'deki statüleri.	f	4	16	34	17
	%	5,6	22,5	47,9	24,0
17 1945'ten günümüze Ermenilerin asılsız soykırım iddiaları.	f	2	18	28	23
	%	2,8	25,4	39,4	32,4
18 Ermenilerin soykırım iddialarının geçersizliği.	f	3	8	32	28
	%	4,2	11,3	45,1	39,4

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan Ermeni sorunu ile ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksekte düşüğe doğru şu şekilde sıralandığı anlaşılmaktadır: “Tehcir kararının alınma gerekçesi” (Hiç % 0, Biraz % 12,7, Genellikle % 38,0, Tamamen % 49,3), “Tehcir kararının uygulama esasları” (Hiç % 0, Biraz % 9,9, Genellikle % 49,3, Tamamen % 40,8), “Büyük devletlerin Osmanlı politikaları” (Hiç % 0, Biraz % 9,9, Genellikle % 50,7, Tamamen % 39,4), “Ermenilerin soykırım iddialarının geçersizliği” (Hiç % 4,2, Biraz % 11,3, Genellikle % 45,1, Tamamen % 39,4), “1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonunda ortaya çıkarılan Ermeni meselesi” (Hiç % 0, Biraz % 22,5, Genellikle % 39,4, Tamamen % 38,1), “Kafkas Cephesinde Rus-Ermeni işbirliği” (Hiç % 2,8, Biraz % 9,9, Genellikle % 52,1, Tamamen % 35,2), “Ermeni komitalarının ortaya çıkışı ve Ermeni eylemleri” (Hiç % 0, Biraz % 26,8, Genellikle % 38, Tamamen % 35,2) “1945'den günümüze Ermenilerin asılsız soykırım iddiaları” (Hiç % 2,8, Biraz % 25,4, Genellikle % 39,4, Tamamen % 32,4), “Tehcir karardından sonra Ermenilerin durumu” (Hiç % 2,8, Biraz % 19,7, Genellikle % 46,5, Tamamen % 31,0), “Avrupa devletlerinin Ermeni isyanları ve bu isyanların bastırılması karşısında uyguladığı siyaset” (Hiç % 0, Biraz % 25,3, Genellikle % 43,7, Tamamen % 31,0), “Osmanlı Devleti'nin Ermeni isyanları karşısında uyguladığı siyaset” (Hiç % 0, Biraz % 15,5, Genellikle % 54,9, Tamamen % 29,6), “Ermeni mezalimine karşı alınan önlemler” (Hiç % 0, Biraz % 19,7, Genellikle % 50,7, Tamamen % 29,6), “Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan 1839'a kadar gayrimüslimlerin durumu” (Hiç % 1,4, Biraz % 22,5, Genellikle % 46,5, Tamamen % 29,6), “1839-1856 yılları arasında Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslimlerin durumu” (Hiç % 1,4, Biraz % 18,3, Genellikle % 53,5, Tamamen % 26,8), “Lozan Antlaşması'na göre Ermenilerin Türkiye'deki statüleri” (Hiç % 5,6, Biraz % 22,5, Genellikle % 47,9, Tamamen % 24), “Ermeni

komitacılarının çıkardığı olaylar (Bitlis, Zeytun Olayları, Van İsyanı)” (Hiç % 4,2, Biraz % 29,6, Genellikle % 49,3, Tamamen % 16,9), “Türkiye Selçuklu Devleti yönetiminde Ermenilerin durumu” (Hiç % 7,0, Biraz % 32,4, Genellikle % 45,1, Tamamen % 15,5) ve “Türklerin Anadolu’ya akınları sırasında (1015-1071) Ermenilerin durumu” (Hiç % 5,6, Biraz % 26,8, Genellikle % 56,3, Tamamen % 11,3).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde “Tehcir kararının alınma gerekçesi” ile ilgili konunun öğretilme düzeyinin açık ara yüksek olduğunun düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Bu konunun “tamamen” öğretilmediğini düşünenlerin oranı % 49,3 ile bu kategorinin en yüksek oranı iken, “tamamen” ve “genellikle” öğretilmediğini düşünenlerin toplam oranı da % 87,3 gibi yüksek düzeylerde. Bu konuyu birbirlerine yakın oranlarla “Tehcir kararının uygulanma esasları”, “Büyük devletlerin Osmanlı politikaları”, “Ermeni soykırım iddialarının geçersizliği” ve “1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı sonunda ortaya çıkarılan Ermeni meselesi” konularının takip ettiği anlaşılmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin yüksek düzeyde öğretilmediğini düşündükleri konulara bakıldığında bu konuların esasen Ermeni sorununun ortaya çıkması, bu sorunun yaratılmasında büyük devletlerin oynadıkları rol, tehcir kararının alınma nedenleri ile bu kararın uygulanma esaslarıyla ilgili olduğu; dolayısıyla Ermeni sorunu ve tehcir gibi güncel ve halen tartışılmakta olan, aynı zamanda sorunun esas çekirdeğini oluşturan konulardan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuların yüksek düzeyde öğretilmesinde ders kitaplarında bu konularla ilgili yeterli bilgi yer almasının yanı sıra bu konuların halihazırda basın ve medya organlarında tartışılmakta olan güncel ve popüler konular olmasının da etkisinin bulunduğu söylenebilir. En yüksek düzeyde öğretilmediği düşünülen dört konuyu “Kafkas Cephesi’nde Rus-Ermeni işbirliği” ve “Ermeni komitalarının ortaya çıkışı ve Ermeni eylemleri” konuları izlemektedir. Tarih öğretmenlerinin görece yüksek düzeyde öğretilmediğini düşündükleri bu konuların ilkiyle ilgili bilgilere 10. Sınıf Tarih ders kitabında “Birinci Dünya Savaşı yıllarında Ermeni sorunu”, ikincisiyle ilgili bilgilere ise aynı ders kitabında “Ermeni meselesinin ortaya çıkması” ve “Birinci Dünya Savaşı yıllarında Ermeni sorunu” başlıkları altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Yukarıda bahsedilen bu iki gruptaki konuları birbirlerine oldukça yakın oranlarda ve orta düzeyde öğretilmediği düşünülen altı konudan oluşan üçüncü bir grup konu izlemektedir. Bunlar sırasıyla “1945’ten günümüze Ermenilerin asılsız soykırım iddiaları”, “Tehcir kararından sonra Ermenilerin durumu”, “Avrupa devletlerinin Ermeni isyanları ve bu isyanların bastırılması karşısında uyguladığı siyaset”, “Osmanlı Devleti’nin Ermeni işgalleri karşısında uyguladığı siyaset”, “Ermeni mezalimine karşı alınan önlemler” ve “Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan 1839’a kadar gayrimüslimlerin durumu” şeklindeki konulardır. Yapılan incelemede ders kitaplarında bu konularla ilgili de yeterli düzeyde bilgilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Bu konuları düşük düzeyde öğretilmediği düşünülen “1839-1856 yılları

arasında Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslimlerin durumu" ve "Lozan Antlaşmasına göre Ermenilerin Türkiye'deki statüleri" konuları izlemektedir.

Öğretmen görüşlerine göre bu kategoride yer alan konular içerisinde en az öğretildiği düşünülen konu "Türklerin Anadolu'ya akınları sırasında (1015-1071) Ermenilerin durumu" konusu olup, bu konunun "tamamen" öğretildiğini düşünen öğretmenlerin oranı % 11,3 gibi düşük düzeydeyken, "hiç" öğretilmediğini düşünenlerin oranı % 5,6 ile bu kategorinin en düşük ikinci oranıdır. Bu konuyu takip eden "Türkiye Selçuklu devleti yönetiminde Ermenilerin durumu" konusunun "tamamen" öğretildiğini düşünenlerin oranı % 15,5 gibi düşük bir düzeydeyken, "hiç" öğretilmediğini düşünenlerin oranı % 7,0 ile bu kategorinin düşük oranıdır. Bu konuları sırasıyla "Lozan Antlaşması'na göre Ermenilerin Türkiye'deki statüleri" ve "1839-1856 yılları arasında Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslimlerin durumu" konuları izlemektedir.

Yine bu konulardan "Ermeni komitacılarının çıkardığı olaylar (Bitlis, Zeyton olayları, Van İsyanı)" ve "Türkiye Selçuklu Devleti yönetiminde Ermenilerin durumu" konularının öğretilme düzeyleri görece birbirlerine oldukça yakındır. Ders kitaplarında bu konularla ilgili bilgiler yer almasına rağmen yeterince öğretilmemesinde bu konuların doğrudan Ermeni sorunu ile ilgili konular olarak görülmemesinin ve ayrıntı bilgiler olarak algılanmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Bu kategorideki öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde doğrudan Ermeni sorunu ve tehcir ile ilgili görülen konuların daha yüksek düzeyde öğretildiğinin düşünüldüğü, bu konularla doğrudan ilgili görülmeyen ve kronolojik olarak Ermeni sorunu ve tehcir olaylarının yaşandığı dönemden kronolojik olarak (geçmişe ve günümüze doğru) uzaklaşıldığı ölçüde öğretilme düzeylerinin azaldığı anlaşılmaktadır.

Yunan-Pontus İle İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2002 yılı kararıyla ortaöğretim 10. sınıf Tarih ve 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarına Yunan-Pontus konularıyla ilgili yedi amaç ifadesi ve hedef davranışlar eklenmiş, ayrıca bu konuların ilgili ders kitaplarına yansıtılması öngörülmüştür. Söz konusu kararlar aşağıdaki tabloda gösterilen konularla ilgili amaçların ilk üçü 10. sınıf Tarih, diğer dördü ise 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına eklenmiştir. Bu amaç ifadelerine bakıldığında Yunanistan'ın Anadolu'ya yönelik yayılmacı emellerinin tarihsel kökenleri, Pontus iddialarının ortaya çıkması, Yunanistan'ın Pontus iddialarını gerçekleştirmeye yönelik olarak Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yılları ile günümüzde sürdürdüğü faaliyetler ile günümüzde konunun siyasallaştırılması için yürütülen faaliyetler ile ilgili konulardan ibaret olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu konuların Pontus sorunu ve Yunanistan'ın bu konuda oynadığı rol ile sorunun başlangıçtan günümüze kadar

gelişim sürecini tüm yönleriyle öğrencilere öğretme amacına yönelik olarak belirlenmiş olduğu söylenebilir.

Aksaray ili merkez ve ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde Yunan-Pontus ile ilgili konuların öğretilme düzeyiyle ilgili anket formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Tarih Öğretmenlerinin Yunan-Pontus İle İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Sıra No		Hiç	Biraz	Genellikle	Tamamen
1	Yunanistan’ın Anadolu’ya yönelik yayılmacı emelleri ve Megali İdea politikası.	f 1 % 1,4	9 12,7	37 52,1	24 33,8
2	Pontus iddialarının ortaya çıkışı ile ilgili gelişmeler.	f 2 % 2,8	15 21,1	30 42,3	24 33,8
3	Pontus iddialarının siyasallaştırılması ile ilgili gelişmeler.	f 1 % 1,4	18 25,4	35 49,3	17 23,9
4	Birinci Dünya Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri.	f 2 % 2,8	15 21,1	32 45,1	22 31,0
5	Mondros Ateşkes Antlaşması’ndan sonra Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri.	f 1 % 1,4	17 23,9	31 43,7	22 31,0
6	Kurtuluş Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri.	f 1 % 1,4	16 22,5	34 47,9	20 28,2
7	Yunanistan’ın günümüzdeki Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri.	f 2 % 2,8	20 28,2	29 40,8	20 28,2

Yunan-Pontus konularıyla ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde anket formunda yer alan bu kategorideki yedi konunun öğretilme düzeyinin en yüksekte en düşüğe doğru şu şekilde sıralandığı görülmektedir: “Yunanistan’ın Anadolu’ya yönelik yayılmacı emelleri ve Megali İdea politikası” (Hiç % 1,4, Biraz % 2,7, Genellikle % 52,1, Tamamen % 33,8), “Pontus iddialarının ortaya çıkışı ile ilgili gelişmeler” (Hiç 2,8, Biraz 21,1, Genellikle % 42,3, Tamamen 33,8), “Birinci Dünya Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” (Hiç % 2,8, Biraz 21,1, Genellikle % 45,1 Tamamen % 31,0), “Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” (Hiç % 1,4, Biraz 23,9, Genellikle % 43,7, Tamamen % 31,0), “Kurtuluş Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” (Hiç % 1,4, Biraz % 22,5, Genellikle % 47,9, Tamamen % 28,2), “Yunanistan’ın

günümüzdeki Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” (Hiç 2,8, Biraz % 28,2, Genellikle % 40,8, Tamamen % 28,2) ve “Pontus iddialarının siyasallaştırılması ile ilgili gelişmeler” (Hiç % 1,4, Biraz % 25,4, Genellikle % 49,3, Tamamen % 23,9).

Bu kategoride yer alan konular içerisinde en yüksek düzeyde öğretildiği düşünülen konu “Yunanistan’ın Anadolu’ya yönelik yayılcı emelleri ve Megali İdea politikası” olup, bu konunun “hiç” öğretilmediğini ve “biraz” öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı % 14,1 ile en düşük oran iken, “genellikle” ve “tamamen” öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı % 85,9’luk oran ile en yüksek düzeydedir. Bu oran aynı zamanda bu kategorideki en yüksek orandır. Bu konuyu birbirine yakın oranlarda öğretildiği düşünülen dört konu izlemekte olup sırasıyla şunlardır: “Pontus iddialarının ortaya çıkışı ile ilgili gelişmeler”, “Birinci Dünya Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri”, “Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” ve “Kurtuluş Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” Bu konulardan ilk ikisinin “tamamen” öğretildiğini düşünenlerin oranı ile “hiç” öğretilmediğini düşünenlerin oranlarının da bu kategorideki en yüksek oranlardan olması dikkat çekicidir.

Bu kategorideki en az öğretildiği düşünülen konu “Pontus iddialarının siyasallaştırılması ile ilgili gelişmeler” konusudur. Bu konunun “tamamen” öğretildiğini düşünen öğretmenlerin oranı % 23,9’luk oran ile bu kategorinin en düşük oranı iken, “genellikle” öğretildiğini düşünenlerin oranı % 49,3, “hiç” öğretilmediğini düşünenlerin oranı ise %1,4’dür. Bu kategorideki ikinci en az öğretildiği düşünülen konu “Yunanistan’ın günümüzdeki Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetleri” konusu olup, bu konunun “hiç” öğretilmediğini düşünenlerin oranı % 2,8, “biraz” öğretildiğini düşünenlerin oranı ise % 28,2’lik oranlarla bu kategorinin en yüksek oranlarıdır. Bu konunun “genellikle” öğretilmediğini düşünenlerin oranı ise % 40,8’lik oran ile bu kategorinin en düşük düzeyidir. Bu konunun “tamamen” öğretildiğini düşünen öğretmenlerin oranı ise % 28,2 ile en düşük ikinci düzeydir.

Bu kategoride yer alan konularla ilgili öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretilme düzeyleri ile Yunan-Pontus sorununun kronolojik gelişim seyri arasında doğru orantı olduğu anlaşılmaktadır. Yunanistan’ın Anadolu’ya yönelik yayılcı emelleri ve Megali İdea politikası” şeklindeki konunun en yüksek düzeyde öğretildiği (muhtemelen genel bir ifade olduğundan), bunu Pontus iddialarının ortaya çıkması, Birinci Dünya Savaşı sırasında, Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra ve Kurtuluş Savaşı sırasında Pontus iddialarını gerçekleştirmeyle ilgili konuların izlediği; en düşük düzeyde öğretildiği düşünülen konuların ise günümüzdeki Pontus konusundaki faaliyetler ile konunun siyasallaştırılmasına yönelik konular olduğu anlaşılmaktadır.

Süryaniler ile İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2002 yılı kararıyla lise tarih dersi öğretim programlarına Süryanilerin tarihsel kökenleri, Hıristiyanlığa girişleri ve 7-20. Yüzyıllar arasındaki sosyal-ekonomik ve kültürel durumlarıyla ilgili de üç amaç ve bu amaçlara bağlı hedef ve davranışlar eklenmiştir. Bu üç amaç çerçevesinde Süryanilerin en eski dönemlerinden başlayarak 20. yüzyıla kadar etnik, dini, sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarıyla ilgili konuların lise öğrencilerine öğretilmesi hedeflenmiştir. Tarih öğretmenlerinin Talim ve Terbiye Kurulu'nun söz konusu kararıyla lise tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarına eklenen Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyiyle ilgili yanıtları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5
Tarih Öğretmenlerinin "Süryaniler" İle İlgili Konuların Öğretilme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Sıra No						
		Hiç	Biraz	Genellikle	Tamamen	
1	Süryanilerin tarihsel kökeni.	f	14	34	20	3
		%	19,7	47,9	28,2	4,2
2	Süryanilerin Hıristiyanlık dinine girişleriyle ortaya çıkan gelişmeler.	f	18	32	16	5
		%	25,4	45,1	22,5	7,0
3	7-20. yüzyıllar arasında Süryanilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumları.	f	20	28	15	7
		%	28,2	40,8	21,1	9,9

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Süryaniler ile ilgili konuların genel olarak Ermeni ve Yunan-Pontus konularına kıyasla oldukça düşük düzeyde öğretildiğini ortaya koymaktadır. Anket formunda yer alan Süryaniler ile ilgili üç konudan en yüksek düzeyde öğretildiği düşünülen "Süryanilerin tarihsel kökeni" konusu olup, bu konunun "genellikle" ve "tamamen" öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı % 32,4'tür. Bu konunun "hiç" öğretilmediğini düşünenlerin oranı ise %19,7 ile bu kategorinin en düşük düzeyidir. Bu kategorideki konulardan ikinci sırada n fazla öğretildiği düşünülen "7-20. yüzyıllar arasında Süryanilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumları" konusunun "tamamen" öğretildiğini düşünenlerin oranı % 9,9, "hiç" öğretilmediğini düşünenlerin oranı da % 28,2'lik oran ile en yüksek düzeylerdir.

En düşük düzeyde öğretildiği düşünülen konu "Süryanilerin Hıristiyanlık dinine girişleriyle ortaya çıkan gelişmeler" konusu olup, bu konunun "tamamen" ve "genellikle" öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı % 29,5, "hiç" öğretilmediğini ve "biraz" öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı ise % 70,5'dir.

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde lise tarih öğretiminde Süryaniler ile ilgili bilgilere 10. sınıf tarih ders kitabında "Osmanlı Devletinde Süryanilerin durumu" başlığı altında yer verildiği anlaşılmıştır. Ders kitabında bu konularla ilgili

bilgiler yer almasına rağmen tarih öğretmenlerinin Süryaniler ile ilgili konuların düşük düzeyde öğretilmediğini düşünmeleri ders kitaplarında Süryanilerle ilgili konulara genel olarak Ermeni sorunu ve Yunan-Pontus ile ilgili konulara oranla daha az yer ayrılmasının yanı sıra Süryaniler ile ilgili konuların daha yakın bir zamanda kamuoyunun gündemine gelmesi ve bu nedenle de diğer iki konu (Ermeni sorunu ve Yunan-Pontus) kadar basın ve medyada yer bulup tartışılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle İlgili Konuların Yeterli Düzeyde Öğretilmemesinin Nedenleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların yeterli düzeyde öğretilmediğini düşünüyorlarsa bunun nedenleri ile ilgili düşünceleri de sorulmuştur. Açık uçlu bu soruya araştırmaya katılan 71 öğretmenin 59'u yanıt vermiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar gruplandırılarak aşağıda (Tablo 6) gösterilmiştir.

Tablo 6.

Tarih Öğretmenlerinin Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler İle İlgili Konuların Yeterli Düzeyde Öğretilmemesinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Sıra	Yanıt	f	%
1	Ders kitaplarında bu konularla ilgili yeterli bilginin olmaması veya yer alan bilgilerin karmaşık olması.	43	60,6
2	Müfredatın aşırı yoğun, buna karşılık haftalık ders saati süresinin yetersiz olması.	22	31,0
3	Ders kitaplarında bu konulara öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onların anlayabilecekleri bir şekilde yer verilmemiş olması.	21	29,6
4	Öğrencilerin bu konularla ilgili yeterli ön bilgilerinin olmaması, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması.	11	15,5
5	Öğrencilerin tarih derslerine ve bu konulara ilgi duymamaları.	10	14,1
6	Öğretmenlerin konunun önemine inanmamaları ve/veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları.	10	14,1
7	Öğrencilerin (merkezi) sınav odaklı çalışmak zorunda kalmaları.	8	11,3
8	Bu konuların amaç, davranış ve/veya kazanımların net olmaması.	5	7,0
9	Bu konularla ilgili öğrencilerin ulaşabilecekleri materyal ve güvenilir kaynak eksikliği	4	5,6
10	Öğrencilerin bu konuların önemini farkında olmamaları	4	5,6

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü liselerde Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle ilgili konuların yeterli düzeyde öğretilmemesinin önündeki en büyük engel olarak tarih ders kitaplarında bu

konularla ilgili yeterli bilginin olmaması veya var olan bilgilerin karmaşık olmasını görmektedirler (% 60,6). Bu durum soru formunda bulunan öğretmenlerin tarih ders kitaplarında Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle ilgili konuları yeterli bulup bulmadıklarını tespit etmeye yönelik bir başka soruya verdikleri yanıtlarla da örtüşmektedir. Zira bu soruya verilen yanıtlar araştırmaya katılanların % 43,7'sinin ders kitaplarında yer alan Ermeni sorunu, % 46,5'nin Yunan-Pontus, % 66,2'nin ise Süryaniler ile ilgili bilgileri yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

Tarih öğretmenlerine göre Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların yeterli düzeyde öğretilmemesinin önündeki diğer engeller sırasıyla şunlardır: Müfredatın yoğun olması, buna karşılık ders saati miktarının yetersiz olması (% 31,0), ders kitaplarında bu konuların öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların anlayabilecekleri şekilde yer verilmemiş olması (% 29,6), öğrencilerin bu konularla ilgili ön bilgilerinin/ hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması (% 15,5), öğrencilerin genelde tarih dersine, özelde ise bu konulara ilgi duymamaları (% 14,1), öğretmenlerin konunun önemine inanmamaları ve/veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları (% 14,1), öğrencilerin (merkezi) sınav odaklı çalışmak zorunda kalmaları (%11,3), bu konuların amaç, davranış ve/veya kazanımlarının net olmaması (%7,0), bu konularla ilgili öğrencilerin ulaşabilecekleri materyal ve güvenilir kaynak eksikliği (%5,6) ve öğrencilerin bu konuların önemini farkında olmamaları (%5,6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma sonuçları söz konusu konuların istenilen düzeyde öğretilmediğini ortaya koymaktadır. Ermeniler ile ilgili on sekiz, Yunan-Pontus ile ilgili yedi ve Süryaniler ile ilgili üç konu temel alınarak ölçülen öğretmen görüşlerinin her üç kategorideki ortalama ağırlıkları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle İlgili Konuların Öğretilme Düzeylerine İlişkin Ortalama Ağırlık Değerleri

Konu	Hiç (%)	Biraz (%)	Genellikle (%)	Tamamen (%)
Ermeniler	2,1	20,8	47,0	30,8
Yunan-Pontus	2,0	22,1	45,9	30,0
Süryaniler	24,5	44,6	23,9	7,0

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde öğretildiğini düşündükleri konular Ermeni sorunu ile ilgili konular olup, bu konuların “genellikle” ve “tamamen” öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı % 77,8'dir. Ermeni sorunu ile ilgili konuları % 75,9'luk oran ile Yunan-Pontus ile ilgili

konular izlemektedir. En düşük düzeyde öğretildiği düşünülen Süryaniler ile ilgili konuların ise “genellikle” ve “tamamen” öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı sadece 30,9’dur. Her üç kategorideki konuların “hiç” öğretilmediğini düşünenler ile “biraz” öğretildiğini düşünenlerin toplam oranı ise Ermeni sorunu ile ilgili konularda % 22,9’luk oranda en düşük düzeyde iken, bunu sırasıyla % 24,1 ile Yunan-Pontus, 69,1’lik oran ile Süryaniler ile ilgili konular izlemektedir.

Öğretmen yanıtlarından kategoriler bazında konuların öğretilme düzeyi ile lise tarih ders kitaplarında bu konulara ayrılan yer arasında doğrudan bir ilişki kurulduğu anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan incelemede lise tarih ders kitaplarında bu üç kategoriden en fazla yerin Ermeni sorunuyla ilgili konulara ayrıldığı, bunu Yunan-Pontus konularına ayrılan yerin takip ettiği; en az yerin ise Süryaniler ile ilgili konulara ayrıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu durum ders kitaplarında ilgili talim ve Terbiye Kurulu kararında yer alan ve dolayısıyla anket formunda yer alan konularla ilgili bilgilerin ders kitaplarında yer almadığı anlamı taşımamaktadır. Konulara ders kitaplarında ayrılan yerin az veya çok olması ilgili kurul kararında o konuyla ilgili eklenen amaç sayısı ile ilgili bir husustur. Kuşkusuz öğretim programları ve ders kitaplarında yer alma oranı ve şeklinin yanı sıra konuların kamuoyunda yarattığı etki, basın ve medyada gündeme gelme sıklığı ve şekli, dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin zihinlerinde konulara atfedilen önem gibi etkenlerin de bu konuların öğretilme düzeyleri üzerinde belli ölçüde etkili olduğunu kabul etmek gerekir.

Konu kategorilerinin kendi içlerindeki öğretilme düzeyleri analiz edildiğinde Ermeniler ile ilgili konulardan en yüksek düzeyde öğretildiği düşünülen konuların Ermeni sorunu ile ilgili temel konular olduğu; en az öğretildiği düşünülen konuların ise daha ziyade Ermeni sorunu ve tehcir olaylarının yoğunlaştığı dönemlerden kronolojik olarak uzak ve konuyla doğrudan ilgili görülmeyen konulardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Yunan-Pontus kategorisindeki konuların öğretilme düzeyleri değerlendirildiğinde ise Pontus sorunuyla ilgili temel konularının daha yüksek düzeyde öğretildiğinin düşünüldüğü, buna karşılık daha genel nitelikli ve güncel siyasi gelişmelerle ilgili konuların ise düşük düzeyde öğretildiğinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Süryaniler ile ilgili kategoride en yüksek düzeyde öğretildiği düşünülen konu Süryanilerin tarihsel kökeni, en az öğretildiği düşünülen konu ise Süryanilerin Hristiyanlık dinine girişleriyle ortaya çıkan gelişmeler konusu oluşturmaktadır.

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryanilerle ilgili konuların öğretilmesi kuşkusuz ki tarih derslerinden ve genel eğitim sisteminden bağımsız olarak değerlendirmek pek mümkün değildir. Dolayısıyla sorunun konuya ve derse özgü nedenleri olmakla birlikte eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan yönleri de bulunmaktadır. Nitekim eğitim sisteminin genel olarak başarı düzeyinin düşüklüğünü gerek PISA ve TİMMS gibi uluslararası ölçekli sınav sonuçları gerekse ulusal düzeyde gerçekleştirilen LGS, TYT ve AYT gibi sınav sonuçlarından anlamak mümkündür. Nitekim üç yılda bir matematik, fen

bilgisi ve okuduğunu anlama kategorilerinde yapılan PISA sınav sonuçları Türkiye'nin Fen ve Matematiğin yanı sıra öğrencilerin yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı ve içeriğini anlama, yorumlama ve değerlendirebilme becerisini ölçen (Savran, 2004) okuduğunu anlama kategorisinde de OECD ülkelerinin oldukça gerisinde olduğunu ortaya koymaktadır (İnan &Berker, 2014).

2019 Liselere Giriş Sınavı (LGS)'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinden sorulan 10 soruya verilen doğru yanıt ortalaması 6,88 iken bu oran 20 soruluk Türkçe testinde 11,75, yine 20 soruluk matematik testinde 5,09 olmuştur (MEB, 2019). Benzer şekilde temel Yeterlilik Testi (TYT)'de 20 soruluk sosyal bilimler testinin doğru yanıt ortalaması 6,687 iken Alan Yeterlilik Testi (AYT)'nde Tarih 1 kategorisinde sorulan 10 soruya verilen doğru yanıt ortalaması 2,035, tarih 2 kategorisinde sorulan 11 soruya verilen doğru yanıt ortalaması ise 1,982 olmuştur (ÖSYM, 2019). Dolayısıyla yukarıda verilen örnekler hem ilköğretimden sonra ortaöğretime geçen öğrencilerin hazırlanış düzeylerinin hem de ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin başarı düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmamıza konu olan tarih dersleri kapsamında öğretilen Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların öğretilme düzeyini değerlendiren eğitim sisteminden kaynaklı bahsedilen etkileri hesaba katarken aynı zamanda tüm öğrenme süreçlerinde olduğu gibi bu konuların öğretilmesi sürecinde de öğrenen, öğrenme yöntemi, öğrenme malzemesi ve öğrenme ortamı ile ilgili pek çok değişkenin rol oynadığını göz önünde bulundurmak gerekir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların yeterli düzeyde öğretilmemesinin en önemli nedeni olarak ders kitaplarında yeterli bilgi bulunmamasını göstermişlerdir. Konuyla ilgili olarak ders kitapları üzerinde yapılan incelemede araştırmanın yapıldığı dönemde liselerde Ermeni sorunuyla ilgili konulara 9. ve 10. sınıf Tarih, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitaplarında belirli boyutlarıyla yer verildiği anlaşılmıştır. 9. sınıf Tarih ders kitabında Ermeniler ile ilgili konulara “Türklerden önce Anadolu'nun durumu” ve “Türk-Ermeni ilişkileri” başlıkları altında (Okur, Genç, Özcan, Yurtbay & Sever, 2012); 10. Sınıf Tarih ders kitabında ise “Ermeni meselesinin ortaya çıkışı” ve “Birinci Dünya Savaşı yıllarında Ermeni sorunu” olmak üzere iki ayrı başlık altında oldukça detaylı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Aynı dönemde okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında “Milli Mücadele'nin hazırlık dönemi başlıklı ünite “1915 Ermeni olayları” başlığı altında Ermeni sorununun ortaya çıkışından tehcir kararının uygulanmasına kadar olan olaylarla ilgili (Komisyon, 2013: 23), Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında “Yumuşama dönemi ve sonrası” başlıklı ünite de yer alan “Ermeni iddiaları” başlığı altında özellikle ASALA'nın faaliyetleri hakkında bilgilere yer verilmiştir (Okur, Sever, Aydın, Kızıltan, Aksoy & Öztürk, 2014: 159).

Aynı dönemde Yunan-Pontus ile ilgili konulara 10. sınıf Tarih ve 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer verilmiştir. 10. sınıf Tarih ders kitabında “Pontus iddiaları ve gerçeği” ile “Yunanistan’ın Anadolu’da yayılmacı emelleri (Birinci Dünya Savaşı öncesi, Birinci Dünya Savaşı Yılları, Birinci Dünya Savaşı sonrası alt başlıkları halinde)” başlıkları altında Pontus faaliyetleriyle ilgili yaklaşık üç sayfalık metinde konuyla ilgili ayrıntılı sayılabilecek bilgilere yer verilmiştir (Cazgır, Genç, Çevik, Genç & Türedi, 2014). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ise “Pontus meselesi” başlığı altında “Pontus cemiyetinin 1904 yılında kurulmasından başlayarak bunların Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sırasındaki faaliyetleri, amaçları, Yunanistan’ın Paris Barış Konferansı’nda Türkiye’nin Doğu Karadeniz Bölgesinde bir Pontus devleti kurulması için sarf ettiği çabalar, TBMM Hükümeti’nin Pontus çetelerine karşı aldığı önlemler, Lozan Barış Antlaşması ve Mübadele, Yunanistan’ın Doğu Karadeniz’de soykırım iddiaları ve BM Soykırım Suçunun Önlenmesine ve Cezalandırılmasına Dair Sözleşme’de yer alan soykırım tanımına yer verilmiştir (Komisyon, 2013, s. 29-30).

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde lise tarih öğretiminde Süryaniler ile ilgili bilgilere 10. sınıf tarih ders kitabında “Osmanlı Devletinde Süryanilerin durumu” başlığı altında yer verilmiştir. Bu başlık altında Süryanilerin tarihsel kökeni, din ve inançları, Bizans, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı Devleti dönemlerindeki durumları, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sürecindeki durumları ile günümüzde Türkiye’de Süryanilerin durumları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir (Cazgır vd., 2014, s. 67-68; Turan, 2019).

Ders kitaplarında yer alan bilgilerin yeterli olup olmadığı ile ilgili olarak; Metin (2015) araştırmasında özellikle 10. sınıf tarih ders kitabının Ermeni sorunu ile ilgili o zaman kadarki en geniş kapsamlı bilgileri kapsadığını belirtirken, Tonga (2015) bu ders kitabında Ermeni sorunu ile ilgili olarak yer alan bilgileri yeterli bulmakta, ancak bu konuyla ilgili yoğun bilginin bir yıla (10. sınıf) yığılmasının mahsuruna dikkat çekmiştir. Turan (2015) de araştırmasında ders kitaplarında genel olarak Ermeni sorunu ve tehcir ile ilgili yer verilen konuları miktar olarak yeterli bulmuş ancak bu konuların araştırmanın yapıldığı dönemde öğretim yılının son haftalarına denk gelmesinin bu konuların öğretilmesini olumsuz etkileyebileceğinin altını çizmiştir.

Ders kitaplarında Yunan-Pontus konularıyla ilgili nadir çalışmalardan biri olan ve Demircioğlu ve Demircioğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının Pontus sorunu boyutuyla incelendiği çalışmada bu ders kitabında Pontus sorunuyla ilgili olarak yer alan bilgiler genel olarak yeterli bulunmuştur.

Ders kitaplarının incelenmesi sonucunda Süryaniler ile ilgili 10. sınıf Tarih ders kitabında yer alan bilgilerin de en azından soru formunda yer alan üç konuyu kapsadığı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ileri sürdükleri öğrencilerin bu konularla ilgili ön bilgilerinin/ hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu gerekçesi yukarıda ifade edilen eğitim sisteminin genel sorunları ile birlikte değerlendirildiğinde gerek bu konuların, gerekse diğer dersler ve genel okul başarısı üzerinde önemli etki yarattığını kabul etmek gerekir. Nitekim konuyla ilgili yapılan kimi araştırmalarda da bu duruma dikkat çekilmiştir. Örneğin Metin (2007), çalışmasında lise öğrencilerinin özellikle Ermeni sorunuyla ilgili kavram bilgilerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Güven (2016) çalışmasında ilköğretim düzeyinde Türk-Ermeni ilişkileriyle ilgili konulara sadece sekizinci sınıfta T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer verildiğini belirterek bu konuların daha da genişletilebileceğine dikkat çekmiştir. Tonga (2015), ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan Ermeni sorunuyla ilgili bilgileri yeterli görmemektedir. Kop (2017) ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Ermeni sorununun temeli olarak algılanan Sevk ve İskân Kanunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. İlköğretimde tespit edilen ders ile ilgili bu eksiklik ve aksaklıkların öğrencilerin ortaöğretime hazırbulunuşluk düzeylerini olumsuz etkilediği bir gerçektir.

Öğretmen eğitim sisteminin en önemli unsuru olup, öğretim sürecinin planlanmasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin konuların öğretilmesinde engel olarak gördükleri öğrencilerin tarih dersine ve bahsedilen konulara ilgi duymamaları, bu konuların amaç, davranış ve/veya kazanımlarının net olmaması, bu konularla ilgili öğrencilerin ulaşabilecekleri materyal ve güvenilir kaynak eksikliği ve öğrencilerin bu konuların farkında olmamaları gibi olumsuzluklar öğretmenlerin yetkinliklerini devreye sokmasıyla önemli ölçüde ortadan kaldırılabilecek veya etkileri azaltılabilecek etkenlerdir. Dolayısıyla tarih öğretmenlerinin gerek giderek uluslararası alanda daha büyük sorun haline alacağı anlaşılan söz konusu konularla ilgili farkındalıklarını artırmak, gerekse genel yeterlilikle ilgili olarak çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve özellikle tartışmalı ve hassa konuların öğretilmesiyle ilgili bilgi ve becerilerini güncellemeye yönelik periyodik hizmet içi eğitimlere tâbi tutulmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2002 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı kararların titiz bir çalışmanın ürünü olduğu anlaşılmaktadır. Belirli güncellemelerle ve konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarını da dikkate alarak bu konulara ders kitaplarında yer verilmesinin sürdürülmesinin de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

Akdağ, M. (2014). *Türkiye'nin iktisadi ve içtimai tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Akgündüz, A., Öztürk, S., & Kara, R. (2008). *Sorularla Ermeni meselesi*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı (OSAV) Yayınları.
- Anzerlioğlu, Y. (2009, 3 Şubat). Seyfo mu?, Beyth Nahrin terör örgütü mü? *Türk Ocakları Genel Merkezi*. Erişim adresi: <https://www.turkocaklari.org.tr/yazar/yonca-anzerlioglu/seyfo-mu-beyth-nahrin-teror-orgutu-mu-1888>
- Atnur, İ. E. (1994). Osmanlı hükümetleri ve tehcir edilen Rum ve Ermenilerin yeniden iskân meselesi. *Atatürk Yolu*, 7(14), 121-139.
- Ayanoğlu, B. (2011). *Türk Yunan tarih ders kitaplarında karşılaştırmalı öteki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baki A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- BOAGM. (1994). *Osmanlı belgelerinde Ermeniler*. Ankara: Başbakanlık Osmanlı Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Cazgır, V., Genç, İ., Çevik, M., Genç, C., & Türedi, Ş. (2014). *Tarih 10*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Cin, T. (2006). Yunanistan'ın Pontus soykırım iddiaları ve Türkiye. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(2), 27-89.
- Çapa, M. (1993). *Pontus Meselesi Trabzon ve Giresun'da milli mücadele*. Ankara: TKAE Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H., & Demircioğlu, E. (2019). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında Pontus meselesi ve Türk-Yunan nüfus mübadelesi'nin temsili. İ.H.Demircioğlu, R. Çiçek ve M. Okur (Ed.), *Karadeniz'de isyan mübadele ve propaganda* (s. 453-472) içinde. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Deveci Bozkuş Y. (2019). Türk tarih ders kitaplarında Ermeniler: Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar. Erişim adresi: <http://turksandarmenians.marmara.edu.tr/tr/turk-tarih-ders-kitaplarinda-ermeniler-osmanli-imparatorlugundan-gunumuze/>
- Dilek G., & Filippidou, E. (2016). Turkey and Greece: Reconstructing a shared past. R. Guyver (Ed.), *Teaching history and the changing nation state, transnational and intranational perspectives* (s. 75-91) içinde. London: Bloomsbury Academic Publishing.
- Dixon, J. M. (2010). Education and national narratives: Changing representations of the Armenian genocide in history textbooks in Turkey. [Özel sayı], *The International Journal for Education Law and Policy*. 103–126.
- Doğanay, R. (2001). *Milli Mücadele'de Karadeniz (1919-1922)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- Güven, C. (2016). Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ders ve çalışma kitaplarında Türk-Ermeni ilişkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 6(11), 563-582.
- İnan, C., & Berker, E. (2014). Pisa sınavlarında Türkiye'nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(5), 1097-1118.
- İskender Kılıç, P. (2011). Samsun ve çevresinde Pontus çetelerinin faaliyetleri ve hükümetin uygulamaları. *Turkish Studies*, 6(2), 485-502.
- Kayam, H. C. (1993). Lozan Barış Antlaşması'na göre Türk-Yunan nüfus mübadelesi ve konunun TBMM'de görüşülmesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 9(27), 581-608.
- Kılıç, F., & Tarhan, M. (2015). Tarih öğretmen adaylarının Ermeni meselesi ile ilgili önem algıları, bilgi ve bilinç düzeyleri. [Özel sayı], *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 134-150.
- Komasyon. (2013). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Kop, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Ermeni sorunu ile ilgili görüşleri ve bilgi düzeyleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: İstanbul ve Kars örnekleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kop, Y. (2017). *Gelecek neslin gözüyle 1915 Ermeni olayları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2002a). Ermeni sorunu ile ilgili konuların ilköğretim 5. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alması hakkında karar. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2538, 545-555.
- MEB. (2002b). Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların ortaöğretim Tarih 1, Tarih 2 ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarında yer alması hakkında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.06.2002 Tarih ve 272 sayılı kararı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2538, 530-544.
- MEB. (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav, alt testlere göre doğru cevap sayısına ilişkin istatistikler*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Metin, E. (2007). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde Ermeni meselesinin öğretimi (Mevcut ders kitapları, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve çağdaş yayınlar ışığında yeni bir ünite tasarımı) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Metin, E. (2015). *Tarih ders kitaplarında Ermeniler: Cumhuriyetten günümüze*. Ankara: TEPAV Yayınları.
- Nahmiyaz, M. (2018). Turkey: Greeks and Armenians in history textbooks (1930–2010). E. Podeh ve S. Alayan (Ed.), *Multiple alterities views of others in textbooks of the middle east* (s. 333-353) içinde. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Okur, Y., Genç, İ., Özcan, T., Yurtbay, M., & Sever, A. (2012). *Ortaöğretim tarih 9*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Okur, Y., Sever, A., Aydın, E. Kızıltan, H., Aksoy, M., & Öztürk, M. (2014). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi 12*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- ÖSYM. (2019). *2019-YKS testlerinin ortalama ve standart sapmaları*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler18072019.pdf>
- Özsüer, E. (2015). Tarihin “öteki” yüzü: Türkiye ve Yunanistan örneğinde tarihi yeniden algılamak. *Turkish History Education Journal*, 4(2), 165-201.
- Pehlivanlı, H. (1994). Tarih Perspektif içerisinde Pontus olayı: Yakın tarihimize ve günümüze etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29, 357-377.
- Safran, M., & Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar: Türkiye’de Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-17.
- Sakin, S., & Kapçı, Z. (2013). İngiltere, Nasturiler ve iç toprak projesi (1919-1922). *International Journal of History Studies*, 5(5), 207-224.
- Sarı, G. (2011). *Geçmişten günümüze Süryaniler ve Süryanilerin Türkiye’ye etkileri: İdil örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarınay, Y. (1999). *Pontus meselesi ve Yunanistan’ın politikası*. Ankara: ATAM Yayınları.
- Savran, N. Z. (2004). Pisa projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-414.
- Soysal, İ. (1989). *Tarihçeler ve açıklamaları ile birlikte Türkiye’nin siyasal antlaşmaları, I. Cilt (1920-1945)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tonga, D. (2015). Ermeni tehcirinin 100. senesinde öğretim programlarında Ermeni meselesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 871-907.
- Turan, R. (2015). Türkiye’de lise tarih öğretiminde Ermeni sorunu ve tehcir (1950-2015). *Turkish Studies*, 10/11, 1471-1500.

- Turan, R. (2018). İlköğretimde Ermeni sorunu ile ilgili konuların öğretilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. O. Kubilay Gül ve Z. Sakhi (Ed.), *II. Uluslararası Dede Korkut Türk Kültürü, Tarihi ve Edebiyatı Sempozyumu* (s. 30-43) içinde. Ankara: İksad Yayınevi.
- Turan, R. (2019). Türkiye’de lise tarih ders kitaplarında Süryaniler. S. Kasımı, ve D. Abdazımova (Ed.), *1 Mayıs uluslararası sosyal politikalar ve bilimsel araştırmalar kongresi* (s. 503-515) içinde. Ankara: İksad Yayınevi.
- Ulusoy, K. (2014). Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümünden mezun formasyon öğrencilerinin bakış açısından Ermeni meselesi. *Yeni Türkiye*, 60, 1-25.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel İstatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2015). Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde Nasturi ayaklanmaları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 21, 107-129.

Extended Abstract

In this study, a mixed research pattern consisting of quantitative and qualitative methods was used to examine the views of high school history teachers on the level of teaching of Armenian, Greek-Pontus and Syriac subjects. In the study, the level of teaching of Armenian, Greek-Pontus and Syriac subjects in high schools and the factors affecting this situation were tried to be defined according to teacher opinions.

The study group consisted of 71 history teachers working in high schools located in the central and districts of Aksaray province in the 2017-2018 academic year. In the 2017-2018 academic year, 112 history teachers working in high schools located in the central and districts of Aksaray constitute the universe of the research and 71 history teachers selected through random sampling constitute the sample of the research.

In the study, question forms prepared by the researcher based on Armenian, Greek-Pontus and Syriac subjects decided to be included in high school History and History of Turkish Revolution and Kemalism courses in 2002 by the Turkish Ministry of Education and Training Board and aimed to measure the views of history teachers on the level of teaching of these subjects at four levels were used. The question form also includes open-ended questions aimed at identifying the views and suggestions of history teachers on the subject.

When the views of the history teachers on the level of teaching of the subjects related to the Armenians, consisting of 18 articles in the question form and decided to be included in the scope of history courses, it is observed that the subjects considered to be taught at the highest level are: “the reason for the decision of relocation”, “the principles of relocation”, “invalidity of the Armenian claims”, “the Armenian issue which was uncovered at the end of the Ottoman-Russian war of 1877-1878”. Teachers' views according to the topics that are taught at the lowest

level in this category include: “during the invasion of the Turks in Anatolia (1015-1071) the situation of the Armenians,” “the situation of the Armenians in the management of the Seljuks of Anatolia,” “according to the Lausanne Treaty, Armenians in Turkey, their status” and The situation of non-Muslims in the Ottoman Empire between 1839-1856 " in the related topics.

When the teacher's views on the level of teaching of Greek-Pontus subjects are examined in the question form, it is understood that the subjects thought to be taught at the highest level are: “the expansionist ambitions of Greece towards Anatolia and the Megali Idea Policy.”, “the developments related to the emergence of the Pontus claims”, "the activities of the realization of the Pontus claims during the First World War.”, "the activities of realizing the Pontus claims after the Armistice of Mondros". The subjects considered to be taught at the lowest level of Greek-Pontus are listed as follows: "the developments related to the politicization of the Pontus claims", "the activities of Greece to realize the present-day Pontus claims" and "the activities of Pontus claims during the war of Independence”

It is thought that the subjects related to Syriacs are taught at a very low level in general by history teachers, however, the subject taught at the highest level in this category is “the historical origin of Syriacs”, respectively “7. Century 20. the social, economic and cultural conditions of Syriacs up to the century.” and "the developments that emerged with the introduction of Syriac to the religion of Christianity" are understood to follow the topics.

From the answers of the history teachers who participated in the research, it is understood that the subjects taught at the highest level in the high school history classes were the subjects of Armenians, Greek-Pontus and Syriac subjects, followed by the subjects of Greek-Pontus. The level of teaching of Syriac subjects remains very low compared to the other two categories. This situation parallels the place allocated to these topics in textbooks. Because history textbooks have given the most place on the topics related to Armenians, this is followed by the topics related to Greek-Pontus and Syriac respectively.

In order of precedence, history teachers have stated the reasons why the subjects in question could not be taught at a higher level: “There is not enough information about these subjects in textbooks or the information contained in them is not clear enough and understandable.”, "the curriculum is over-intensive, whereas the weekly course hours are insufficient”, “the textbooks do not address these issues in a way that students can be interested in and understand.”, "students' lack of adequate prior knowledge on these topics, low levels of reading." and "students' lack of interest in history classes and those subjects.”

When history is taught in the period when the research carried out textbooks examine issues related to Armenians in the cited period History 9th grade, History 10th grade, Republic of Turkey Revolution History and Kemalism and

Contemporary Turkish and World History textbooks in different sizes and with different proportions ; issues related to Greek-Pontus History in 10th grade and Republic of Turkey Revoltion History and Kemalism; It is understood that the subjects related to the Assyrians are included in the textbook History 10th grade.

The subjects and information on Armenian, Greek-Pontus and Syriac subjects in the textbooks are generally in line with the decision of the Education and Training Board of the Ministry of National Education in 2002 and are in line with the subjects mentioned in the question form. Despite this, it is thought that there are two aspects of the Turkish education system which are related to the general problems of the Turkish education system and the problems of the history education system. It is thought that the systematic and periodic trainings that will improve teaching skills and enable history teachers to use methods, techniques, in-class and out-of-school learning environments more effectively in order to make history lessons and subjects of interest to students can contribute to the solution of the problem.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemiyle Öğretimin Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarıya Etkisi*

Sevda Yılmaz**, Tuncay Ceylan***

Makale Geliş Tarihi: 16/01/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/05/2020

DOI: 10.35675/befdergi.675903

Öz

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ortaokul öğrencilerinin; sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmada “Solomon dört gruplu araştırma modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 127 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülen çalışmada deney gruplarında yöntem olarak drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Empatik Beceri Ölçeği B Formu, Sosyal Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; drama yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersinin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, empatik beceri, sosyal beceri, sosyal bilgiler


The Effects of the Teaching with Drama on the Social Skills, Empathic skills and Academic Achievement Levels of the Students

Abstract

The purpose of this study is to examine whether the education with drama method in social sciences affects social ability levels, empathic ability levels and academic achievements of 7th graders or not. “Solomon four-group research model” was used in the research. Work group of the research composes from 127 seventh graders. In creating work groups, appropriate sampling was used. In the study conducted in social sciences, the method used in experiment groups was drama, whereas the method used in control groups was traditional education. Data collection tool of the research was Social Ability Scale, Empathic Ability Scale B Form and Academic Achievement Tests was used. According to the research results; It was concluded that the social studies course taught with drama method is more effective in increasing social

* Bu çalışma birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye, sevdayilmaz@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4489-2501 

*** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, tceylan@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7330-4422 

skills, empathic skills and academic success compared to the course taught with traditional teaching methods.

Keywords: *Academic achievement, empathic ability, social ability, social studies*

Giriş

Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri de çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları, bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Erden, 1997: 4). Ülkemizde öğrencilere bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ortaokullarda, Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinden kaynaklı önceliği ile bu bilgi ve becerileri kazandırma sürecine katkı sağlayan bir ders olduğu göze çarpmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın vizyonunu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek olarak belirlemiştir (MEB, 2005: 45).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ise; araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama (MEB, 2018: 9) olarak programda yer bulmuştur.

Bir öğretim programının vizyonunun uygulamaya konulması ve bu programla hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli birçok unsur bulunmaktadır. Bu noktada bir öğretim sisteminden söz etmek mümkündür. Bir öğretim sisteminin unsurlarını öğrenen, öğretici, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaktadır. Öğretim materyallerinin bir boyutunu ise öğretim sürecinde kullanılan yöntemler oluşturmaktadır. Bu noktada yöntem kavramının kelime anlamına değinmek gerekir. Yöntem; bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için

bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993: 166). Öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır. Bir başka deyişle, öğretme yöntemi öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümüdür (Fidan, 1996: 168).

Bir öğretim programının uygulama sürecinde kullanılan yöntemler, programın gerçekleştirilme düzeyini de artıracaktır. Bu sebepten öğrenilen bilginin daha anlamlı ve kalıcı olması, öğrencinin daha kolay öğrenmesi ve öğrenme sürecinde birtakım becerilerin kazanılmasının sağlanması için birçok öğretim yöntemi geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Bu yöntemlerden biri de dramadır. Drama, insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde etkin rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi açısından bireyin öğrenme isteğini artırıcı bir öğretim yöntemidir (Güneysu, 2006: 127-128).

Sosyal Bilgiler dersinin vizyonu ve Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere değinildikten sonra bu dersin öğretilmesinde kullanılan bir öğretim yöntemi olarak dramanın özelliklerinin ve Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının örtüştüğüne işaret etmek faydalı olacaktır.

Bilgili (2009), “yeni Sosyal Bilgiler Programı’nın bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir anlayış doğrultusunda yapılandırıcı eğitimi temele alan bir yaklaşıma sahip olduğunu” (s.23) belirtmektedir. Benzer açıklamalar MEB (2018) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın amaçlarının “toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilen” (s.8) ifadeleri kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda dramanın bir öğretim yöntemi olarak amaçlarına bakıldığında, eğitimde dramanın öneminin bir iletişim yöntemi olmasıyla, toplum yaşamına uyum sağlamadaki rolüyle, çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesiyle ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasıyla açıklanması (Adıgüzel, 2006: 17-30) programın hedefleri ile dramanın amaçlarının örtüşmesi bakımından önemlidir. Drama sayesinde çocuk çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, olayları yaşayan ve yaratan kişi olarak çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar ve anlamlandırır. Öğrenme güdüsünü yükseltir. Dramada çeşitli sosyal problemler ve sosyal roller incelenebilir. Çocuk bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 81).

Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencinin çevreyle etkileşimine olanak sağlanmaya çalışıldığı, yaşadığı çevreye duyarlılığının gelişimine önem verildiği görülmektedir. “Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin güncel olan sosyal

problemlerle yüz yüze geldiği ve problemleri incelediği bir ders konumundadır (Safran ve Ata, 2003: 339). İçerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, bu konuda birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun derstir (Öztürk ve Otluoğlu, 2011: 40).”

Adıgüzel’e (2010) göre “drama, bireye toplumsal duyarlılığı kazandırmayı amaçlar. Birey kendi toplumsal çevresinde neler olup bittiğinin farkına varır” (s.84). Bu bağlamda da dramanın toplumsal duyarlılık kazandırma amacı ile programın öğrenciyi yaşadığı çevre ile ilişkilendirme amacının örtüştüğü göze çarpmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 8). Drama, bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında; çocuğun hem kendi duygularına hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına yani bir ölçüde empati kurabilmesine katkıda bulunur (Önder, 2000: 75). Bu anlamda drama ile öğretimde öğrenci öncelikle birey olarak kendisinin ve kendi yaşantılarının farkına varır. Ardından çevresinde yaşayan bireylere yönelik bir farkındalık geliştirir ve onların yaşantılarına duyarlılık gösterir. Bu süreç öğrencinin kendisi ile ve çevresindeki insanların birbirleri ile aralarındaki bireysel farklılıklarına ilişkin farkındalık düzeyini yükseltecektir. Bu açıdan bakıldığında da programın bu özelliği ile dramanın süreç içinde öğrenciyi kazandırdığı becerilerin benzer olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “katılımın önemine inanan, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirten” (MEB, 2018: 8) bireyler yetiştirmenin amaçlandığı göze çarpmaktadır. Drama etkinliklerinin de benzer amaçlar taşıdığı görülmektedir. “Drama, grup ortamında gerçekleştirildiği için kendi bünyesinde sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Drama etkinlikleri sırasında çocuk; kişiler, olaylar, duygular ile ilgili irdelediklerini yorum yaparak, tartışarak ve hareketlerini kullanarak ifade etmekte, bu da onun sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir” (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır ve Turla, 2003: 35-36). Drama, grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı, incelemeyi ve bu sırada sosyal beceriler kazanmayı sağlamaktadır (Önder, 2000: 79).

Drama, sahip olduğu özellikler nedeniyle, eğitimin genel amaçlarını ve bir yöntem olarak Sosyal Bilgilerin içeriğini aktarmada kullanılabilir etkin bir yoldur. Drama için toplumdaki hemen her şey işlenmeye hazır bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle toplumsal yönü ağır basan drama, aynı zamanda Sosyal Bilgiler alanının da kendisidir. Sosyal Bilgiler dersinin amacına uygun öğretilmesi öğrencinin yakın çevresine ve toplumsal yaşama aktif olarak uyumunu kolaylaştıracaktır. Öğrenciler doğayı, doğayı biçimlendiren insanın özelliklerini, toplumsal kurumları, işlevleriyle birlikte tanıyacak ve yaşanılacak olası toplumsal problemlere karşı, öğrendikleri ile yeni ilişkiler kurarak davranışlarını geliştirme imkanı bulabileceklerdir (Adıgüzel, 2001:

22). Bu amaçların kazanımında ise drama en uygun öğretim yöntemlerinden biri olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Beceri, Empatik Beceri düzeylerine ve Akademik Başarılarına etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler sınınmıştır:

1. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri ölçeğine, Empatik Beceri ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
4. Sosyal Bilgiler Derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal Beceri ölçeği, Empatik Beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
5. Sosyal Bilgiler Derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma gruplarına, kullanılan materyallere ve sürece, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada gerçek deneme modellerinden “Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde yansız atama ile oluşturulmuş dört grup bulunur. Bunlardan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak kullanılır. Her grupta deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler, biri deney ve öteki kontrol olmak üzere, yalnızca iki grup üzerinde yapılır. Bu modelde öntestin yapılıp yapılmayışının deney ve kontrol gruplarındaki sontest puanlarını nasıl etkilediği görülebilir. Solomon dört gruplu araştırma modeli, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir (Karasar, 2016: 133-134).

Solomon dört gruplu araştırma modeli ile kontrol grubuna ilişkin olarak deney grubunun farklılaşması, ön test etkileşimi (öğrenme, duyarlılaşma gibi) ve ön test-son test arasındaki farklılık araştırılmaktadır. Solomon dört gruplu araştırma modeli, ilk deney ve kontrol grubunda uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla bağımsız değişkenin sonuç üzerindeki etkisini göstermenin yanında ikinci deney ve kontrol grubunda ön testin uygulanmaması nedeniyle ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı konusunda araştırmacıya fikir verir (Gall, Gall ve Borg, 2003: 411; Rosnow ve Rosenthal, 2002: 170).

Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın çalışma grubu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Kırşehir ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hüsnü Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören 127 öğrenciden oluşmaktadır. Bu okulun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ve özellikle deney grubu öğretmenlerinin gönüllü olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Bu okuldaki sınıflardan 7-A ve 7-B sınıfları deney grupları, 7-C ve 7-D sınıfları ise kontrol grupları olarak atanmıştır. Çalışma deney gruplarında 63, kontrol gruplarında ise 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1.
Deney Deseni

Gruplar	Sınıflar	Uygulanan Yöntem	N	%
Deney 1	7-A	Drama	31	24.4
Kontrol 1	7-C	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	32	25.2
Deney 2	7-B	Drama	32	25.2
Kontrol 2	7-D	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	32	25.2
TOPLAM			127	100

Araştırmanın deney desenini iki deney ve iki kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney gruplarında yöntem olarak drama yöntemi ile öğretim, kontrol gruplarında ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır ve öğrenciler sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeyleri bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın başında yalnızca Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına “Sosyal Beceri Ölçeği” (SBÖ) , “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” (EBÖ-B) ve “Akademik Başarı Testi” (ABT) ön test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonunda ise bu ölçekler Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Çalışma gruplarının

birbirlerine denkliğini belirlemek amacıyla Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının deneysel işlem öncesi sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarılarında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin ön test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 2).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ), Empatik Beceri Ölçeği B- Formu (EBÖ-B) ve Akademik Başarı Testi 1 (ABT 1) ve Akademik Başarı Testi 2 (ABT 2) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir kişisel bilgi formu ile öğrencilerin sahip oldukları cinsiyet, yaş, sınıf, en uzun süre yaşadığı yer, anne ve babalarının öğrenim durumları gibi demografik değişkenler sorgulanmaya çalışılmıştır. Kişisel bilgi formu hem ölçeklerin pilot uygulaması sırasında hem de deneysel uygulamada ön test ve son test uygulamaları sırasında kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ): Öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Danielson ve Phelps (2003) tarafından geliştirilen, Sosyal Beceri Ölçeği (The Children's Self-Report Social Skills Scale (CS4)) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, Gençdoğan (2008) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlanma çalışmasından sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği 21 madde ve 3 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler, (1) Sosyal Kurallar (2) Beğenilirlik ve (3) Sosyal Açından Uygun Davranmama olarak adlandırılmaktadır. Alt ölçeklerden Sosyal Kurallar 12, Beğenilirlik 4 ve Sosyal Açından Uygun Davranmama 5 madden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir (1=Hiçbir zaman 2=Ara sıra, 3= Bazen, 4=Çoğu Zaman, 5=Her Zaman). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach alpha katsayısı ölçeğin toplam puanı için .94 olarak bulunmuştur Gençdoğan (2008). Deneysel çalışma öncesinde Sosyal Beceri Ölçeği, Kırşehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cacabey, Cumhuriyet, Süleyman Türkmani ve Pof. Dr. Erol Güngör İlköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanarak ölçeğin güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Empatik Beceri Ölçeği B- Formu (EBÖ-B): Dökmen'in (1988)'in aşamalı empati sınıflamasına dayanılarak geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek günlük yaşamla ilgili kısa ifadelerin bulunduğu altı ayrı psikolojik problemden oluşmaktadır. Her bir problemin altında empatik tepki taşıyan 12 cümle bulunmaktadır. Toplam 72 empatik tepki yazılı olarak deneklere sunulmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında deneklere yöneltilen altı problemin her birine ilişkin 12 empatik tepkiyi okumaları ve her bir sorun için sorunun sahibi olan kişiye söylemeyi tercih edebileceği dört tepkiyi seçip işaretlemeleri istenmektedir. Deneğin seçtiği toplam 24 tepki puanlanmaktadır. Bu

puanların toplamı, deneğin EBÖ-B Formundan aldığı toplam puanı göstermektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur (Dökmen (1988)).

Bu deneysel çalışma öncesinde, Kırşehir ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cacabey, Cumhuriyet, Süleyman Türkmani ve Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye ölçek uygulanarak güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için, Cronbach alfa güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan çalışmada Cronbach Alpha katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2: Bu testler drama yöntemi ile hazırlanan eğitim programının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu süreçte öncelikle "İletişim ve İnsan İlişkileri" ve "Ülkemizde Nüfus" ünitelerinin kazanımları belirlenmiştir. Her bir kazanım için yeteri kadar test maddesi hazırlanmış, hazırlanan maddeler konu uzmanlarınca gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli seçme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra her iki başarı testinin ön deneme formları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testlerinin pilot uygulamaları araştırma grubu dışında, 120 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre testlerin madde ve test puan analizleri yapılarak her maddenin güçlük indeksi (p) ve ayırt edicilik indeksi (r) bulunmuştur. Testlerinin güvenilirliğinin hesaplanması için KR-20 (Kuder Richardson-20) güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenilirlik, Akademik Başarı Testi 1 için .79 ve Akademik Başarı Testi 2 için .83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, pilot uygulaması gerçekleştirilen Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin, derse yönelik akademik başarıyı ölçmede yeterli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma İşlem Basamakları

Araştırma sırasında takip edilen yol aşağıdaki gibidir.

1. Sosyal Beceri ve Empatik Beceri ölçeğinin güvenilirlik çalışmasının tekrarlanması.
2. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin geliştirilmesi.
3. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.
4. Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında bilgilendirme.
5. Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön-test olarak verilmesi.

6. Her gruba belirlenen eğitim programlarının sekiz hafta boyunca uygulanması.
7. Sekiz hafta sonunda dört gruba da (Deney 1, Kontrol 1, Deney 2, Kontrol 2) Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin son-test olarak verilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sekiz hafta uygulama olmak üzere, ön-test son-test uygulamaları ile birlikte toplam 10 hafta sürdürülmüştür. Eğitim programı haftada 3'er saat olmak üzere toplamda her bir grup için 24 saat olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci ve araştırmada kullanılacak olan eğitim programı araştırmacı tarafından yapılandırıldığından, çalışma grupları arasındaki denkliliği sağlayabilmek amacı ile hem deney hem de kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Eğitim programının hazırlanması

Eğitim programı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ve ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlik ve tekniklere dayalı olarak drama yöntemi ile hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanmaya başlamadan önce konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çerçevede, program hazırlanırken, drama konusunda ilgili kitaplar, yayınlar ve ayrıca yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Ayrıca, yurt içinde ve yurt dışında yayınlanmış programlardaki uygulama örnekleri gözden geçirilmiştir.

Eğitim programı araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Dersi 7. sınıf "İletişim ve İnsan İlişkileri" ve "Ülkemizde Nüfus" üniteleri için bu ünitelerin kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Program, her konunun başında belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Ders planları ve etkinlikler drama yönteminin hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme süreçlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Eğitim programı deney gruplarına uygulanmadan önce, programda yararlanılan yöntem ve teknikler konusunda iki Sosyal Bilgiler öğretmenin ve drama konusunda eğitimi olan iki uygulamacının programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda programda bazı değişikliklere ve düzeltmelere gidilmiştir. Eğitim programına bu şekilde pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Eğitim programının pilot uygulaması deney gruplarından önce 7. sınıf öğrencileri ile her sınıfta haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati çalışılarak yapılmıştır. Bu uygulamanın sonunda programdaki bazı drama etkinliklerinin işlevsellik, mekân ve zamanlama açısından uygun olmadığı görülerek çıkarılmış ve aynı sebeplerden bazı etkinliklerde ise çeşitli düzenlemelere gidilmiştir.

Deney Gruplarına Yönelik İşlemler

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının derslerine giren öğretmenlerle görüşülmüş ve onlardan ders işleme süreci ve sınıflar hakkında bilgi alınmıştır. Öğrencilerle tanışılmış ve deney süreci hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Deney 1 grubuna Kişisel bilgi formu ve ön testler uygulanmıştır. Dersler araştırmacı tarafından drama yöntemi ile anlatılmıştır. Daha sonra Deney 1 ve Deney 2 gruplarına son testler uygulanmıştır.

Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler

Kontrol gruplarında da deney gruplarında olduğu gibi aynı süreç devam ettirilmiştir. Dersler; anlatım ve tartışma yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak, sözü geçen iki ünite boyunca araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Kontrol grupları için de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlik ve tekniklere dayalı bir anlayış benimsenerek ders planları hazırlanmıştır. Verilen dersler boyunca ders kitabı ve öğrenci çalışma kitapları dışında herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde öğrencilere ait cinsiyet ve diğer demografik özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formları ile bilgiler toplanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği B-Formu ve araştırmacı tarafından İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesi için hazırlanan Akademik Başarı Testi 1 ve Ülkemizde Nüfus ünitesi için hazırlanan Akademik Başarı Testi 2, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni olarak belirlenen Solomon dört gruplu araştırma modeli gereği Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarına ön test uygulaması yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulamalar sona erdirildikten sonra Empatik Beceri Ölçeği B-Formu ve Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 15.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Veri analizi sürecinde dört farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır. Empatik Beceri Ölçeğinin pilot uygulaması yapılmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için, "Cronbach alfa" güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen puanlar değerlendirilerek deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı "t testi" ile ortaya konulmuştur. Deney ve Kontrol grupları arasında drama yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemine bağlı olarak cinsiyete ilişkin farklılık olup olmadığı "ANOVA" testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları için Empatik Beceri Ölçeği son test puanlarına ilişkin "Pearson Korelasyon katsayıları" belirlenmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak .05 benimsenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerini cevaplamak üzere elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilisinde alt problemlerin sırası izlenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler		Gruplar				Test değeri	
		Deney 1		Kontrol 1		t	p
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss		
Sosyal Beceri Ölçeği	Ön Test	82.25±9.87		77.41±10.44		1.743	0.092
	Son Test	87.22±6.76		77.41±8.67		5.543	0.000
	Toplam	Test değeri	t:- p:0.044	t:0.000	p:1.000		
Sosyal Kurallar	Ön Test	50.58±7.50		47.35±7.73		1.529	0.137
	Son Test	55.51±4.02		47.19±6.63		6.165	0.000
	Test değeri	t:- p:0.005	t:0.106	p:0.916			
Beğenilirlik	Ön Test	16.67±2.85		15.32±3.29		1.467	0.153
	Son Test	17.51±2.95		15.35±2.92		2.795	0.009
	Test değeri	t:- p:0.252	t:- p:0.967				
Sosyal Açından Uygun Davranmama	Ön Test	15.38±2.61		14.74±2.36		0.935	0.357
	Son Test	13.83±2.42		14.70±2.10		-1.463	0.154
	Test değeri	t:3.363 p:0.016	t:0.061	p:0.952			
Empatik Beceri Ölçeği	Ön Test	139.16±13.50		138.93±16.32		0.061	0.952
	Son Test	146.61±13.50		136.80±13.18		2.761	0.010
	Test değeri	t: - p:0.013	t:0.496	p:0.624			
Akademik Başarı Testi 1	Ön Test	41.85±14.59		45.48±11.03		-1.013	0.310
	Son Test	76.61±10.49		53.95±12.66		8.707	0.000
	Test değeri	t: - p:0.000	t: 1.922	p:0.064			
Akademik Başarı Testi 2	Ön Test	43.20±14.99		41.69±10.43		0.459	0.650
	Son Test	76.85±11.65		47.17±12.46		9.324	0.000
	Test değeri	t:- p:0.000	t:- 1.979	p: 0.057			

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?” şeklinde

ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılmış olan istatistiksel analiz bulguları Tablo 2 verilmiştir.

Tablo 2' ye göre; öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Toplam puanları ele alındığında; Deney 1 grubu için son test puan ortalaması 87.22 ± 6.76 , Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması 77.41 ± 8.67 olarak bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri toplam son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$). Sosyal beceri ölçeğinin sosyal kurallar alt boyutu için Deney 1 son test puan ortalaması 55.51 ± 4.02 olarak ve kontrol 1 için 47.19 ± 6.63 olarak belirlenmiş ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$). Sosyal beceri ölçeğinin beğenilirlik alt ölçeği son test sonuçlarının karşılaştırılması incelendiğinde; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının 17.51 ± 2.85 , Kontrol 1 grubu için son test puan ortalamasının 15.35 ± 2.92 olarak bulunduğu görülmektedir. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında beğenilirlik alt ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Sosyal Beceri Ölçeğinin sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği son test sonuçlarının karşılaştırılmasına göre; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının 13.83 ± 2.42 , Kontrol 1 grubu için ise son test puan ortalamasının 14.70 ± 2.10 olarak bulunduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin sosyal beceri toplam puan, sosyal kurallar ve beğenilirlik puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Öğrencilerin Empatik Beceri Ölçeği için son test puan ortalamaları incelendiğinde; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması 146.61 ± 13.50 , Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması 136.80 ± 13.18 olarak bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Empatik Beceri Ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bu bulgulara göre empatik beceri genel puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlenmelerde drama yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin Deney 1 grubu üzerindeki etkisini görmek üzere Deney 1 grubunun sosyal beceri ölçeği, empati ölçeği ve akademik başarı testleri ön test-son test sonuçları t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; Deneysel 1 grubunda sosyal beceri için toplam puanları ele alındığında ön test için puan ortalamasının 82.25 ± 9.87 , son test için puan ortalamasının 87.22 ± 6.76 olarak bulunduğu görülmektedir. Sosyal kurallar alt ölçeği için ön test puanının ortalaması 50.58 ± 7.50 ve son test puan ortalaması 55.51 ± 4.02 olarak bulunmuştur. Beğenilirlik alt ölçeği için ön test puanının ortalamasının 16.67 ± 2.85 ve son test puanının ortalamasının 17.51 ± 2.95 bulunduğu görülmektedir. Sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği için ön test puanının ortalaması 15.38 ± 2.61 ve son test puanının ortalaması ise 13.83 ± 2.42 olarak bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında sosyal beceri ölçeğinin toplam puanı, sosyal kurallar alt ölçeğinin puanı ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunurken ($p < 0.05$), beğenilirlik alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bu bulgulardan hareketle Deneysel 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Yine bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Empatik beceri için; Deneysel 1 grubu ön test (139.16 ± 13.50) son test (146.61 ± 13.50) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bu bulgulardan hareketle Deneysel 1 grubunda öğrencilerin empatik beceri genel puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2. de görüldüğü üzere; Deneysel 1 grubu için Akademik Başarı Testi 1 ön test puan ortalaması 41.85 ± 14.59 , son test puan ortalaması 76.61 ± 10.49 bulunmuştur. Deneysel 1 grubu ön test ve son test akademik başarı testi 1 puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.001$). Öğrencilerin Akademik Başarı Testi 2 ön test için puan ortalaması 43.20 ± 14.99 ve son test için puan ortalaması 76.85 ± 11.65 olarak bulunmuştur. Deneysel 1 grubunda ön test ve son test akademik başarı 2 testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.001$). Bu bulgulardan hareketle Deneysel 1 grubunda öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

“Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü alt problemin test edilmesi için yapılmış olan ilişkili grup t-testi bulguları değerlendirildiğinde;

Kontrol 1 grubunda; sosyal beceri toplam ön test puan ortalamasının 77.41 ± 10.44 , son test puan ortalamasının ise 77.41 ± 8.67 olarak bulunduğu görülmektedir. Sosyal kurallar alt ölçeği için ön test puan ortalaması 47.35 ± 7.73 ve son test puan ortalaması 47.19 ± 6.63 olarak bulunmuştur. Beğenilirlik alt ölçeği için ön test puan ortalaması 15.32 ± 3.29 ve son test puan ortalaması 15.35 ± 2.92 olarak, sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği ön test puan ortalaması 14.74 ± 2.36 ve son test puan ortalaması ise 14.70 ± 2.10 olarak bulunmuştur. Geleneksel öğretim yönetimi ile öğretimde sosyal beceri ölçeği toplam ve alt boyutları bakımından ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlendi ($p > 0.05$). Bu bulgulardan hareketle Kontrol 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını, beğenilirlik alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Empatik Beceri için Kontrol 1 grubu ön test puan ortalaması 138.94 ± 16.32 ve son test puan ortalaması 136.81 ± 13.18 olarak tespit edilmiştir. Kontrol 1 grubunun ön test ve son test empatik beceri tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgulardan hareketle Kontrol 1 grubunda öğrencilerin Empatik beceri genel puanlarını, artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde; Kontrol 1 grubunda Akademik Başarı Testi 1 ön test için puan ortalamasının 45.48 ± 11.03 , son test için puan ortalamasının 53.95 ± 12.66 olarak bulunduğu görülmektedir. Akademik Başarı Testi 2 ön test için puan ortalaması 41.69 ± 10.43 ve son test için puan ortalaması 47.17 ± 12.46 olarak bulunmuştur. Geleneksel yöntem ile öğretimde Kontrol 1 grubu ön test ve son test arasında Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik başarı testi 2 puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu bulgulara göre Kontrol 1 grubunda öğrencilerin Akademik başarılarını, artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik başarı testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümler Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney 1 ve Kontrol 1 Grubunda Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Cinsiyete Göre Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Deney 1		Test Değeri		Deney 1		Test Değeri			
	Kız	Erkek	F	p	Kız	Erkek	F	p		
	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s			\bar{X} s.s	\bar{X} s.s				
Sosyal Beceri Ölçeği	Ön Test	83.31±2.49	81.13±2.57	,476	,496	Ön Test	46.40±3.50	37.00±3.62	2,301	,140
	Son Test	86.68±1.71	87.80±1.77			Son Test	77.81±2.65	75.33±2.73		
	Kontrol 1		Test Değeri		Kontrol 1		Test Değeri			
	Kız	Erkek	F	p	Kız	Erkek	F	p		
		\bar{X} s.s	\bar{X} s.s			\bar{X} s.s	\bar{X} s.s			
	Ön Test	75.81±2.62	79.13±4.28	,750	,394	Ön Test	44.37±2.79	46.66±2.88	1,101	,303
Son Test	77.50±2.17	77.00±2.24	Son Test			45.90±1.93	51.73±2.00			
Empatik Beceri Ölçeği	Deney 1		Test Değeri		Deney 1		Test Değeri			
	Kız	Erkek	F	p	Kız	Erkek	F	p		
		\bar{X} s.s	\bar{X} s.s			\bar{X} s.s	\bar{X} s.s			
	Ön Test	137,62±3.41	140.80±3.52	5,676	,024	Ön Test	47.50±3.64	38.83±3.76	1,419	,243
	Son Test	151.12±3.21	141.80±3.32			Son Test	78.59±2.92	75.00±3.02		
	Kontrol 1		Test Değeri		Kontrol 1		Test Değeri			
Kız	Erkek	F	p	Kız	Erkek	F	p			
	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s			\bar{X} s.s	\bar{X} s.s				
Ön Test	138,68±4.15	139.20±4.28	,087	,770	Ön Test	39.37±2.58	44.16±2.66	2,891	,100	
Son Test	135.31±3.32	138.40±3.43			Son Test	41.96±2.18	44.36±2.25			

Tablo 3 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ve geleneksel yöntem ile öğretimde, Deney 1 ($F=,075$ $p=,786$) ve Kontrol 1 ($F=,750$ $p=,394$) grubunda Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ve geleneksel yöntem ile yapılan öğretimin öğrencilerinin sosyal beceri toplam puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim yapılan Deney 1 grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik beceri puanlarına ilişkin değişimlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F=5,676$ $p=,024$). Kontrol 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,087$ $p=,770$). Bu bulgulara göre drama yöntemi ile öğretim yapılan deney grubundaki kız öğrencilerin empatik beceri ortalama puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin Deney 1 grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Başarı Testi 1 ($F=2,301$ $p=,140$) ve Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test puanlarına ilişkin değişimlerin ($F=1.419$

$p=,243$) istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Kontrol 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F=1,101$ $p=,303$) ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F=2,891$ $p=,100$) istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin cinsiyete göre akademik başarı açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlenmelerde Deney 1, Deney 2 Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının son test puan ortalamaları bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri Son Test Puanları İçin Araştırma Gruplarının Karşılaştırılması

ÖLÇEKLER	\bar{x}	s.s	t	p
Sosyal Beceri Ölçeği				
Deney 1	87.22±6.76			
Deney 2	87.51±7.00		-0.165	0.870
Kontrol 1	77.41±8,67		1,145	0,261
Kontrol 2	75.29±8,95			
Empatik Beceri Ölçeği				
Deney 1	146.61±15.50			
Deney 2	141.32±10.82		1.764	0.088
Kontrol 1	136,80±13.18			
Kontrol 2	133.22±11.86		1.016	0.318
Akademik Başarı Testi 1				
Deney 1	76.61±10.49		1,224	0,231
Deney 2	74.35±9.93			
Kontrol 1	53.95±12.66		-0.277	0,784
Kontrol 2	54.74±11.85			
Akademik Başarı Testi 2				
Deney 1	76.85±11.65		1,262	0,217
Deney 2	73.54±10.44			
Kontrol 1	47.17±12.46		-1.794	0,83
Kontrol 2	53.19±12.29			

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal beceri ölçeği son test puan ortalamaları Deney 1 (87.22±6.76) ve Deney 2 (87.51±7.00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Benzer şekilde Kontrol 1 grubu (136,80±13.18) ve Kontrol 2 grubu (133.22±11.86) sosyal beceri toplam puan ortalamaları arasında fark

olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Deney gruplarındaki öğrencilerin Empatik Beceri Ölçeği için son test puan ortalamaları incelendiğinde; Deney 1 grubu (146.61 ± 15.50) ve Deney 2 grubu (141.32 ± 10.82) için son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p>0.05$). Kontrol 1 grubu ($136,80\pm13.18$) ve Kontrol 2 grubu (133.22 ± 11.86) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Akademik başarı testleri son test puanları arasındaki fark incelendiğinde; Akademik başarı testi 1 için Deney 1 grubu son test puan ortalamasının 6.61 ± 10.49 ve Deney 2 grubu son test puan ortalamasının 74.35 ± 9.93 olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Kontrol 1 grubu (53.95 ± 12.66) ve Kontrol 2 (54.74 ± 11.85) grubu arasında Akademik Başarı Testi 1 son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Akademik Başarı Testi 2 için Deney 1 (76.85 ± 11.65) ve Deney 2 (73.54 ± 10.44) grupları ile ve Kontrol 1 (47.17 ± 12.46) ve Kontrol 2 (53.19 ± 12.29) grupları son test puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Bu bulgular, Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri için ön testin yapılmasının öğrenmeye ve duyarlılaşmaya etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine, sosyal beceri düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle yorumlanabilir:

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney 1 grubunun sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, beğenilirlik alt ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı olarak bulunmamıştır. Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark sosyal beceri genel puanları ve ölçeğin her üç alt ölçeğinde anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre sosyal becerileri arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde bu araştırmanın yöntemi ile bire bir benzerlik gösteren bir çalışma bulunamamıştır. Ancak dramanın farklı eğitim kademelerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırma bulguları drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu yönündedir. Bu sonuç, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kaf (1999), Hayat Bilgisi dersinde drama yönteminin kullanılmasının selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal

becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını belirlemiştir. Kocayörük Yaya (2000) drama ile yapılan eğitim programının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırma sonucunda drama ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Innes, Moss ve Smigiel (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler drama ile öğrenmenin iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Kara ve Çam (2007) drama yönteminin üniversite öğrencilerinde grupta bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pinciotti (1993) tarafından yapılmış olan çalışmada, öğretim faaliyetlerinde dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrencilere grup olarak çalışma, iş birliği yapma ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli etkileri olduğunu ortaya koyulmuştur. Aslanel (2011) tarafından yapılan araştırma, drama yöntemi ile işlenen dil ve anlatım dersinin ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişmesine olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Oğuz Namdar ve Çamadan (2016) öğretmen adayları ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Kozaner Yenigül (2019) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin yaratıcı dramanın arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu etkilediği, sosyalleşmelerine katkıda bulunduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna varılmıştır.

Yine araştırma bulgularına paralel olarak öğretim sürecinde drama etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin sosyal becerisine olumlu yönde etkileri olduğuna ulaşan bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Bowers ve Basso, 1999; Çoban, 2007; Davis, 1987; Dodwell, 2002; Eti, 2010; Giaitzis, 2007; Rowland, 2002). Ayrıca drama temelli hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarının (Aslan, 2008; Guli, 2004; Önalan Akfırat, 2004) ve başlı başına drama dersinin (Özdemir, 2003) de öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin empatik becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre empati becerisini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Kallipuska ve Titinen (1991) drama yönteminin eğitim ortamlarında kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının empati duygusunun gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur. Kallipuska ve Titinen'in çalışması ve bu araştırmanın çalışma grubu gelişimsel açıdan farklılıklar gösterse de dramanın öğrencilerin empatik beceri düzeylerini arttırmada benzer etkide bulunduğu ve bu araştırmanın sonuçlarının Kallipuska ve Titinen'in araştırmasının sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Thompson (1983), ise bu araştırma sonucuna paralel olarak empatinin bir beceri

olarak drama ile öğrenciye kazandırılabilceğini öne sürmektedir. Özdemir (2003), drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka puanlarının bir alt ölçeği olarak empati puanlarında anlamlı bir artış oluşturduğu sonucuna varmıştır. Çakır, Baysal ve İnan Yıldız (2019) tarafından drama ile problemin hissettirildiği probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin empatik beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak bu araştırma bulgularından farklı olarak Okvuran (1994) üniversite öğrencilerine verilen drama eğitiminin empatik beceri üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna varmıştır.

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Altıkulaç, 2008; Atar, 2003; Aykaç, 2008; Çelik Gürel, 2004; Debre, 2008; Evin, 2009; Göncüoğlu, 2010; Günaydın, 2008; Karataş, 2011; Kartal, 2009; Koç, 1999; Nayci, 2011; Philbin ve Myers, 1991; Şimşek Aylıkçı, 2001; Taşkıran, 2005; Yalçın, 2004; Yurtalan, 2005; Zayimoğlu, 2006). Literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak ise Özer (2004) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin ders başarılarına anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Koç (1999) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarıları üzerine etkileri araştırılmıştır. Drama yönteminin bazı konularda daha etkili olduğu, bazı konularda ise geleneksel yöntemle arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Birçok farklı derste, eğitim kurumlarının okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında verilmekte olan farklı derslerin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisinin olumlu olduğu bilimsel araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Akbaş, 2011; Bağatır, 2008; Bıyık, 2001; Bilek, 2009; Demirel Erdil, 2007; Ekinözü, 2003; Erdoğan, 2010; Esen, 2008; Göncüoğlu, 2010; Karapınarlı, 2007; Kayhan, 2004; Nayci, 2011; Şahbaz, 2004; Üstündağ, 1988, 1997; Yağmur, 2010; Yılmaz, 2010).

Araştırmanın sonuçları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise; deney 1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri genel puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Social rules alt ölçeği puanı bakımından kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında likeability alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri likeability alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında sosyal

açından uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri ölçeği sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney 1 grubunda drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde kız öğrencilerin empatik beceri puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney 1 grubunda her iki Akademik başarı testi genel puanı bakımından Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönetimi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre drama yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin kız ve erkek öğrencilerin her iki Akademik Başarı Testi puanları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Umutlu (2004) drama yöntemi ile işlenen yabancı dil derslerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Kontrol 1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri genel puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Sosyal kurallar alt ölçeği puanı bakımından kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel yöntem ile öğretimde kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda her iki Akademik Başarı Testi genel puanı bakımından Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre geleneksel yöntem ile Sosyal Bilgiler öğretiminin kız ve erkek öğrencilerin her iki Akademik Başarı Testi puanları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde ve anlamlı etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı puanları üzerinde ön testin etkisinin olup olmadığı araştırıldığında ise hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-

son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin dersteki akademik başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin derse etkin olarak katılmasına olanak sağlayan drama yöntemine ve bu yöntem dahilinde kullanılan rol oynama, doğaçlama, dramatisasyon ve diğer drama tekniklerine geniş yer verilmelidir.

Dramayı, derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanacak olan kişilerin öğretmenler olacağı düşünüldüğünde, bu öğretmenlerin dramaya ilişkin yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Çünkü drama çalışmalarında drama alanında eğitim almış ve bu alanda belirli yeterliliğe sahip bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan ve dramayı bir öğretim yöntemi olarak kullanacak olan öğretmenlere, eğitimi ve yeterlilik sahibi drama eğitimcileri tarafından, temel drama eğitimleri ve dramanın bir yöntem olarak derslerde kullanılmasına yönelik hizmet içi kurslar verilmelidir. Ayrıca dramanın Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımının niteliğini artırmak amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dramayı kullanmalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin tespitine yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır.

Drama ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri ve empatik beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple bu becerilerin gelişimine küçük yaşlardan başlanmasının önemi göz önünde bulundurularak çağdaş eğitimin gereklerini temel alarak öğrenci etkinlik merkezli öğretimi ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan drama yöntemi, eğitim öğretim sürecinin ilk basamaklarından itibaren tüm eğitim kademelerinde kullanılmalıdır.

Bu çalışmada drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi nicel bir yöntem ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılarak dramanın öğrencilerin sosyal becerileri, empatik becerileri ve akademik başarı düzeylerine olan etkileri küçük gruplarla detaylı bir şekilde araştırılabilir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde, sosyal beceri ve empatik beceri alanlarında hangi drama tekniklerinin daha etkili olabileceğine dair araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretiminde, drama ve diğer etkin öğretim yöntemleri karşılaştırılarak öğrencilerin sosyal beceri ve empatik beceri düzeyleri üzerine etki düzeyleri araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2001) *Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif teknik ve yöntemler (21-24)*, İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akbaş, H. Ş. (2011). *Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Atar, G. (2003). *Eğitici dramayı sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Bağatır, R. D. (2008). *Drama öğretim yönteminin resim-iş bölümü öğrencilerinin mesleki tutum ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bıyık, D. (2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal - duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa, Celal Bayar Üniversitesi.
- Bilgili, A. S. (2009). (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bowers, W. R. & Basso, R. (1999). Improving early adolescents peer relations through classroom creative drama: An integrated approach, academic search premier. *Social Work in Education*, 21(1), 23-32.

- Çakır, O. Baysal, Z. N. & İnan Yıldız, F. (2019). Drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3), 1044-1066.
- Çelik Gürel, F. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin erişkiye ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Davis, B. W. (1987). Some roots and relatives of creative drama as an enrichment activity for older adults. *Educational Gerontology*, 13(4), 297-306.
- Debre, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Demirel Erdil, A. (2007). *İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde dramanın akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Dodwell, C. (2002). Building relationships through drama: the action track project (1). *Research in Drama Education*, 7(1), 43-48.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Ekinöz, İ. (2003). *İlköğretimde permütasyon ve olasılık konusunun dramatisasyon ile öğretiminde başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Esen, M. (2008). *IX. sınıf coğrafya dersi konularının (yer kürenin günlük hareketi, iklim bilgisi, toprak coğrafyası ve jeolojik zamanlar) öğretiminde drama yöntemi ile klasik yöntemlerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Evin, G. İ. (2009). Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(360), 5-13.

- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research on introduction*. USA, Boston: Allyn and Bacon (Seventh ed.).
- Gençdoğan, B. (2008). Psychometric properties of the Turkish version of the children's self-report social skills scale. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 36(7), 955-964.
- Giaitzis, L. (2007). Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills. USA: Brook University, St. Catharines, Ontario.
- Göncüoğlu, G.Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde, Niğde Üniversitesi.
- Guli, L. A. (2004). *The effects of creative drama – based intervention for children with deficits in social perception* (Unpublished doktoral dissertation). Austin-Texas, The University of Texas at Austin, UMI no.3151245.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin eriş ve tutum üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güneysu, S. (2006). Eğitimde drama. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (2. baskı, s. 127-133) içinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Innes, M., Moss, T., & Smigiel, H. (2001). What do the children say? The importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Kara, Y., & Çam F., (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla, Muğla Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi: deneysel çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kars, Kafkas Üniversitesi.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3.sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Kocayörük Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Kozaner Yenigül, Ç. (2019). Sosyal Bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: bir dünya savaşı atölyesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 1-14.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi - Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6.-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Oğuz Namdar, A., & Çamadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3): 557-575.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okvuran, A. (1994). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-194.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin T. F., Kandır, A., & Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama (teoriden uygulamaya)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önalın Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.

- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa, Uludağ Üniversitesi.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, A. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Philbin, M., & Myers, J.S. (1991). Classroom drama. *The Social Studies*, 82(5), 179-182.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: the dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24 ISSN: 10632913.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2002). *Beginning behavioral research a conceptual primer*. (Fourth ed.). USA: Pearson-Prentice Hall.
- Rowland, G. E. (2002). *Every Child Needs Self-Esteem: Creative Drama Builds Self-Confidence Through Self-Expression* (Unpublished doctoral dissertation). The Union Institute Graduate School of Arts and Sciences, UMI No: 3040782.
- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. Cemalettin Şahin (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "Canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, (October), 22-26.
- Umutlu, A. (2004). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve dramatizasyon yöntemi ile sıfatların öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.

- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Yağmur, E. (2010). *7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Yalçın, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı dramanın görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Yurtalan, E. (2005). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde drama tekniğinin kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Zayımoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "coğrafya ve dünyamız" ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

The purpose of this study is to examine whether the education with drama method in social sciences affects social ability levels, empathic ability levels and academic achievements of 7th graders or not. "Solomon four-group research model" was used in the research. Work group of the research composes from 127 7th graders in Hüsnü Özyeğin Elementary School associated to the Directorate of National Education of the city of Kırşehir. In creating work groups, appropriate sampling was used. For the model of the research, study was conducted with two experiment and two control groups. While first experiment and control group took data collection tools used in research as the preliminary test and final test, second experiment and control group took them as solely the final test. Thus, at the same time, if the preliminary test had affected the results or not was investigated. In the study conducted in social sciences, the method used in experiment groups was drama, whereas the method used in control groups was traditional education. Data collection tool of the research was Social Ability Scale, Empathic Ability Scale B Form and two different Academic Achievement Tests regarding two units, on the basis of which the study was taken up, was used.

According to the research results; the result of an existing significant difference in favor of the experiment group was reached in terms of social ability; in terms of

general points of the scale between the final tests of the experiment and control groups and of social rules subscale and likeability subscale points. In terms of social ingeniousness subscale points, no significant difference between groups was reached. Discrepancy between preliminary-final test results of the experiment group was found significant in favor of the final test in terms of social ability general points, social rules subscale points and social ingeniousness subscale points. Difference between preliminary test and final test likeability subscale points was not found significant. In terms of empathic ability, result of an existing significant difference in favor of the experiment group between the final tests of experiment and control groups was reached. Between the preliminary-final test results of the experiment group, the result of there being a significant difference in favor of the final test was reached. In terms of Academic Achievement; between the final tests of experiment and control groups, result of an existing significant difference in favor of the experiment group was gathered. Also the result of an existing significant difference in favor of the final test between preliminary-final test results of the experiment group was obtained.

When social abilities, empathic abilities and academic achievements of students are evaluated with regard to the gender variable; no statistically significant difference in terms of social ability scale general point, social rules subscale point, likeability subscale point and social ingeniousness subscale point between male and females in the experiment group for social ability was found. Statistically significant difference was also determined in favor of females in terms of empathic ability scale general point. Though, no statistically significant difference between male and females in point of academic achievement was found. In the control group, result of not being a statistically significant difference between female and males in terms of social ability scale general point, social rules subscale point, likeability subscale point and social ingeniousness subscale point was reached. No statistically significant difference between male and females for empathic ability scale general point was found. No statistically significant difference between male and females for academic achievement was determined. In addition, it has been determined that pretesting is not effective on learning and sensitization in terms of social skill, empathic ability and academic success in the experimental and control groups.

As a result of the research, it is concluded that teaching with drama method in Social Studies lessons increases the academic success of students in the course. For this reason, in Social Studies education, drama method that allows students to participate actively in the lesson should be given a wide place.

The study also concluded that teaching with drama is effective in increasing students' social and empathic skill levels. For this reason, considering the importance of starting the development of these skills from a young age, the drama method should be used in all educational levels starting from the first steps of the educational process. In Social Studies teaching, research should be done on which drama techniques can be more effective in the areas of social skills and empathic skills. Also, in Social

Studies education, the effect levels of students on social skills and empathic skills levels should be investigated by comparing drama and other effective teaching methods.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)*

Dilek Yaralı**

Makale Geliş Tarihi: 03/07/2018

Makale Kabul Tarihi: 06/02/2019

DOI: 10.35675/befdergi.440393

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının “eğitim inançlarını” ve bu eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 2017-2018 güz döneminde Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören 657 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmada veriler “Eğitim İnançları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları belirlenirken betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğinde en yüksek katılım gösterdiği alt boyut varoluşçu eğitim iken en az katılım gösterdiği alt boyut esasiciliktir. Ayrıca, ölçeğin bazı alt boyutlarında cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi, öğretim türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim felsefesi, eğitim inançları, öğretmen adayları


Investigation of Educational Beliefs of Teacher Candidates in Terms of Various Variables (Kafkas University Example)

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the educational beliefs of teacher candidates and in terms of various variables of these educational beliefs. For this purpose, survey model was used in the research. The sampling of the research consisted of 657 teacher candidates studying at Kafkas University during the fall semester of 2017-2018. The data were collected through “education beliefs scale” in research. The descriptive statistics, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H test were used while were being analyzed the educational beliefs of teacher candidates in the research. According to there search results, while the sub-dimension in which teacher candidates have the highest participation in the educational beliefs scale are existential education, the sub-dimension in which teacher candidates have the lowest participation are essentialism. Also, significant differences were found in some sub-dimensions of scale according to gender, program type, class level, type of teaching variables.

Keywords: Philosophy of education, education beliefs, teacher candidates

*Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresinde (ICES-2018) bildiri olarak sunulmuştur.

** Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye, dsvyrali44@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4072-1040 

Giriş

Eğitim davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Güven, 2013; Şişman, 2015; Ulusoy, 2013). Ayrıca “eğitim istendik insan davranışlarıyla uğraşmaktadır. Her istendik davranışın temelinde en azından bir sayılı yatar. Sayılılar, felsefi niteliktedir” (Sönmez, 2014: 24). Bu bağlamda bütün bilim dallarının da temeli olan felsefe (Şişman, 2015) “insanın, aklı vasıtasıyla dünyayı ve evreni anlamaya ve aydınlatmaya çalışması” (Ergün, 2015: 2) olup “bireylerin inanç ve değer sistemlerinin oluşmasını sağlayarak, hayatları süresince aldıkları tüm kararları ve yaptıkları tercihleri belirler” (Erden, 2015: 28). Eğitim felsefesi ise “eğitimin amaçlarının belirlenmesinde, bireye ve topluma uygun olup olmadığının denetlenmesinde ve eğitim uygulamalarının niteliğini ortaya koymada etkin rol oynamaktadır” (Baş, 2015: 112). Ayrıca eğitim felsefesi Kıncal’a göre (1996:117-118) “eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlılık ve anlama yönünden kontrol eder” (Aktaran Odabaşı, 2014: 30). Brauner ve Burns’a (1982: 297) göre “eğitim felsefesinin bütünleyici işlevi, pek çok olasılıkların değerlendirilmesi ve analiziyle ulaşılan eğitimsel inançları düzenlemek ve birleştirmektir”. Eğitimsel inançlar geniş ve kapsamlı bir yapıda olup (Pajares, 1992), bireyin öğretme-öğrenme ile ilgili sahip olduğu felsefesi, fikirleri, görüşleri olarak tanımlanmaktadır (Haney, Lumpe & Czerniak, 2003). Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) bireylerin eğitim felsefelerinin, eğitim inançlarının açığa çıkartılmasında belirleyici olduğundan bahsetmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında bu çalışmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefe akımlarına dayanarak onların eğitim inançları belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim programı “bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plan” (Erden, 2015: 19) olup bu programın büyük çoğunluğunu öğretim programları oluşturur (Küçükahmet, 2014). Felsefe, "bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden program geliştirmede önemli bir yer tutar" (Demirel, 2004: 19). Bu programlar hazırlanırken yararlanılan felsefe değiştiği zaman programın öğeleri (hedefler, muhteva, eğitim durumları ve değerlendirme) bundan farklı şekillerde etkilenebilir (Sönmez, 2014). Bunun yanında öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları eğitim felsefeleri de önemli bir konudur (Erden, 2015). Çünkü “öğretmenlerin eğitim inanışlarındaki farklılıklar, tüm ülkede aynı eğitim programı geçerli olmasına karşın, programın farklı biçimde uygulanmasına neden olabilir” (Hayrsever & Oğuz, 2017: 761). Nitekim “eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, öğretim programlarına ve öğretimin uygulanmasına ilişkin kararlarını, dolayısıyla sınıf içi davranışlarını-uygulamalarını etkilemektedir” (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014: 1475). Dolayısıyla öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının, onların öğretme-öğrenme süreçlerinde birbirinden farklı birtakım davranışlar sergilemelerine sebep olabileceği söylenebilir. Bu nedenle hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesi önemli bir konudur.

Araştırmanın konusu ile bağlantılı olarak eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefe akımları ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik, esasicilik ve

varoluşçuluk başlıkları ile ele alınmıştır. Aşağıda bu eğitim felsefe akımları kısaca özetlemiştir:

İlerlemeci eğitim felsefesi: “Pragmatik felsefenin eğitime uygulanmış hali olup bu akımın en belirgin özelliği, geleneksel eğitimin katı disiplin ve biçimselliği temel alan, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmasıdır” (Şişman, 2015: 172). Bu felsefe akımının amacı bireyleri kendi ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre yetiştirmektir (Okçabol, 2009). Öğretmenin rolü danışmanlık ya da rehberlik etmektir (Ergün, 2015). Bu akımda okul toplumun küçük modeli olmalıdır (Erden, 2015). Ayrıca bu akıma göre, okul öğrencileri işbirliği yapmaya özendirici olmalıdır (Odabaşı, 2014).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi: Esas aldığı felsefe pragmatizmdir (Odabaşı, 2014). Topluma önem veren yeniden kurmacılık felsefe akımı toplumsal düzeni kurmada okullardan faydalanılması (Erden, 2015) gerektiğini savunur. Bu felsefe akımına göre “eğitim bir sosyal reform hareketi geliştirmenin en önemli aracıdır ve eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemek, toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir” (Yazıcı, 2017: 3). Ayrıca bu akımda öğrenci öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alır (Demirtaş & Batdal Karaduman, 2016).

Daimicilik eğitim felsefesi: Realist ve idealist felsefelerin etkili olduğu bir eğitim akımıdır (Şişman, 2015). Daimici felsefe akımına göre “insan doğası da dâhil, ahlaki ilkeler ve değerler her yerde ve her zaman aynıdır ve değişmez. İnsanlar da bu değişmez gerçeklere göre eğitilmelidir” (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011: 336). Ayrıca daimici felsefe akımı görüşüne sahip olanlara göre “bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir” (Doğanay & Sarı, 2003: 322).

Esasicilik eğitim felsefesi: Realist ve idealist felsefelerin etkili olduğu bir eğitim akımıdır (Erden, 2015). Esasicilik felsefe akımında “eğitimin amacı, geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır” (Odabaşı, 2014: 62). “Öğrenme, zor bir iştir. Bunun için öğrencilere, kendilerini disipline etme alışkanlığı kazandırılmalı, çok çalışmaları ve uygulama yapmaları sağlanmalıdır” (Şişman, 2015: 172). Esasicilik felsefe akımında öğretmen ise “belli bir konuda alanının uzmanıdır ve sınıf içinde karar vermeye yetkili tek kişidir” (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011: 336).

Varoluşçuluk eğitim felsefesi: Bu felsefe akımında “eğitim bireyi yaratmalı, özgürlüğü geliştirmeli, bu konudaki gizli ve açık baskıları belirlemeli ve etkisizleştirmelidir” (Odabaşı, 2014: 44). Bu felsefe akımında eğitim, öğrencilere birtakım seçenekler sunmalıdır (Şişman, 2015). Ayrıca, “varoluşçu düşüncede eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç, farkına varma düzeyi oluşturmalıdır” (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014: 1476). Kaygısız’a (1997: 8) göre, “estetik ve toplumsal derslerin içeriğe alındığı bu akım, eğitim ortamını, sokratik tartışma ve yaratıcı etkinliklerde bulunmaya dayandırmak ister.”

Literatür incelendiğinde konu ile alakalı hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünce yönelimleri/düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi (Akgün, 2015; Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014), eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini (Hayırsever & Oğuz, 2017), eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi (Kozikoğlu & Erden, 2018), öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefelerinde eğitim felsefesi dersinin etkisini (Çelik & Orçan, 2016), eğitim inançları ve değerleri (Beytekin & Kadı, 2015), epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi (Biçer, Er & Özel, 2013), kimlik işlevleri ve eğitim inançlarını (Koçak, Ulusoy & Önen, 2012), benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisini (Duman & Ulubey, 2008), benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerini (Duman, 2008), eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi (Ilgaz, Bülbül & Çuhadır, 2013), eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçlerini (Çalışkan, 2013) inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları/felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkisini (Baş, 2015; Yalçın İncik, 2018), eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişkisini (Tunca, Alkın Şahin & Oğuz, 2015), eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkisini (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi (Yılmaz & Tosun, 2013); epistemolojik inançları ile eğitim inançlarını belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi (Kahramanoğlu & Özbakış, 2018) inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunların yanında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini/ eğitim inançlarını/ eğitim süreçleri ile ilgili felsefi tercihleri (Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Çoban, 2002; Demirtaş & Batdal Karaduman, 2016; Ekiz, 2007; Kumral, 2015; Yazıcı, 2017; Yokuş, 2016); öğretmenlerinin eğitim inançlarını/ eğitim felsefelerine ilişkin algılarını/ eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan, 2017; Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003), ayrıca hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile yapılan onların eğitim felsefelerini/ eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini (Uğurlu & Çalmaşur, 2017; Yapıcı, 2013) inceleyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Bütün bu çalışmalar incelendiğinde farklı program ve sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlendiği çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Nitekim bu araştırmada farklı sınıf ve programlardaki öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları da incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarını ve bu benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada sırasıyla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının “eğitim inançlarını” benimseme düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının benimsedikleri “eğitim inançları”; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri program türüne, sınıf düzeyine, öğretim türüne ve yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine ait bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2007: 77).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2017-2018 güz yarı yılında Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından; araştırmanın örnekleme ise çeşitli programlarda öğrenim gören 657 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya ait örnekleme yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmanın Örnekleme Grubundaki Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken	N	%	
Cinsiyet	Kadın	395	60.1
	Erkek	262	39.9
Program Türü	Türkçe Öğretmenliği	97	14.8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	7.9
	Sınıf Öğretmenliği	173	26.3
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	6.4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	44	6.7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	31	4.7
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	33.2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	94	14.3
	2. Sınıf	149	22.7
	3. Sınıf	160	24.4
	4. Sınıf	254	38.7
Öğretim Türü	Normal Öğretim	549	83.6
	İkinci Öğretim	108	16.4
	18-21 yaş aralığı	382	58.1

Yaş	22-25 yaş aralığı	228	34.7
Aralıkları	26 ve üstü yaş aralığı	47	7.2

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının %14.8'i Türkçe Öğretmenliği (N=97), %7.9'u Okul Öncesi Öğretmenliği (N=52), %26.3'ü Sınıf Öğretmenliği (N=173), %6.4'ü İlköğretim Matematik Öğretmenliği (N=42), %6.7'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (N=44), %4.7'si Fen Bilgisi Öğretmenliği (N=31) ve % 33.2'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (N=218) programlarında öğrenim görmektedir.

Araştırmanın örnekleme grubunun %39.9'unu Erkek (N=262), %60.1'ini Kadın (N=395) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ayrıca örneklemin %14.3'ü 1. Sınıfta öğrenim gören (N=94), %22.7'si 2. Sınıfta öğrenim gören (N= 149), %24.4'ü 3. Sınıfta öğrenim gören (N= 160), %38.7'si 4. Sınıfta öğrenim gören (N= 254); %83.6'sı Normal Öğretimde öğrenim gören (N=549) ve %16.4'ü İkinci Öğretim öğrenim gören (N=108); %58.1'i 18-21 yaş aralığında (N=382), %34.7'si 22-25 yaş aralığında (N=228), %7.2'si 26 ve üstü yaş aralığındadır (N=47).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirdikleri "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeğe geçerlik ve güvenilirlik analiz çalışmaları uygulanmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışması sonucunda ölçek 5 faktör altında ve birinci alt boyutu "ilerlemecilik" (13 madde), ikinci alt boyutu "varoluşçu eğitim" (7 madde), üçüncü alt boyutu "yeniden kurmacılık" (7 madde), dördüncü alt boyutu "daimicilik" (8 madde) ve beşinci alt boyutu ise "esasicilik" (5 madde) şeklinde isimlendirmiş olup ölçek toplam 40 maddeden oluşmaktadır (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). Bu sonuçların doğruluğunu belirlemek için araştırmacılar tarafından uygulanan doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri " χ^2/sd oranı 2.23 ($\chi^2/sd=1621.67/728$), GFI= 0.85, AGFI=0.83, RMSEA=0.046, CFI= 0.97, NFI=0.95, NNFI=0.97, PGFI= 0.75" olarak tespit edilmiştir (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011).

Araştırmacılar, yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda eğitim inançları ölçeğinde yer alan boyutların Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayılarını belirlemiştir (İlerlemecilik $\alpha=0.91$, varoluşçu eğitim $\alpha=0.89$, yeniden kurmacılık $\alpha=0.81$, daimicilik $\alpha=0.70$, esasicilik $\alpha=0.70$). Ayrıca beş alt boyut toplam varyansın yaklaşık % 50'sini açıklamaktadır. Bunların yanında ölçeğin geneli için faktör yük değerleri .42-.74 arasında ve madde toplam korelasyonları ise .22-.90 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011).

"Eğitim İnançları Ölçeği" 1 ile 5 arasında puanlanmakta olup, en düşük puanı "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesi ve en yüksek puanı "5-Kesinlikle Katılıyorum"

ifadesi almıştır. Ayrıca ölçekte ters puanlanan madde yer almamakta ve ölçeğin toplam puanı hesaplanmamaktadır(Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011).

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler analiz edilirken önce örnekleme dahil edilen öğretmen adaylarının benimsedikleri “eğitim inançlarına” yönelik puanları hem madde hem de alt boyut bazında hesaplanmıştır. Araştırmanın probleminin çözülmesinde her bir maddeye ve alt boyutlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğine katılım düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesinde normal dağılım sağlanmadığından dolayı, cinsiyet ve öğretim türü değişkenlerinin ait olduğu alt problemlerinin çözülmesinde parametrik olmayan Mann Whitney U Testi ve program türü, sınıf düzeyi, yaş aralıkları değişkenlerine ait alt problemlerinin çözülmesinde ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

5’li likert tipinde olan Eğitim İnançları ölçeği madde ortalamalarının yorumlanmasında aralık katsayısı (en yüksek değer-en küçük değer) /grup sayısı formülü (Uysal, Öztürk & Döş, 2013) kullanılarak .80 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplanan aralık katsayısına göre öğretmen adaylarının katılım düzeyleri “1.00-1.80 aralığı/Kesinlikle Katılmıyorum; 1.81-2.60 aralığı/Katılmıyorum; 2.61-3.40 aralığı/Orta Derecede Katılıyorum; 3.41-4.20 aralığı/Katılıyorum ve 4.21-5.00 aralığı/Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir. “Eğitim İnançları Ölçeği”nden öğretmen adaylarının aldıkları puanların alt boyut bazında yorumlanmasında ise ölçeğin ilgili alt boyuttan aldıkları toplam puanın o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puan ile yorum yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumları sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “öğretmen adaylarının eğitim inançlarını benimseme düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğine verdikleri puanlara göre alt boyut bazında en yüksek ve en düşük ortalamadaki maddelerin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının “Eğitim İnançları Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin
Betimsel İstatistikler (N=657)

Alt Boyut	Maddeler	Min-Mak	Ortalama	Katılım Düzeyi	SS
İlerlemecilik	“Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır”.	1-5	4.45 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	.92
	“Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir”	1-5	3.92 (En Düşük)	“Katılıyorum”	1.16
	TOPLAM	13-65	55.12	“Kesinlikle Katılıyorum”	8.77
Varoluşçu Eğitim	“Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir”.	1-5	4.47 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	.95
	“Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımalarına yardım etmektir”.	1-5	4.25 (En Düşük)	“Kesinlikle Katılıyorum”	.96
	TOPLAM	7-35	30.56	“Kesinlikle Katılıyorum”	5.30
Yeniden kurmacılık	“Eğitim, toplum merkezli olmalıdır”.	1-5	3.68 (En Düşük)	“Katılıyorum”	1.18
	“Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır”.	1-5	4.21 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.02
	TOPLAM	7-35	27.44	“Katılıyorum”	5.16
Daimicilik	“Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir”.	1-5	3.44 (En Düşük)	“Katılıyorum”	1.31
	“Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır”.	1-5	4.31 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.00
	TOPLAM	9-40	31.03	“Katılıyorum”	5.91
Esasçılık	“Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır”.	1-5	2.35 (En Düşük)	“Katılmıyorum”	1.35
	“Eğitim konu merkezli bir süreçtir”.	1-5	2.91 (En Yüksek)	“Orta Derecede Katılıyorum”	1.30
	TOPLAM	5-25	13.28	“Orta Derecede Katılıyorum”	5.34

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeği madde bazında değerlendirildiğinde; ilerlemecilik alt boyutunda en yüksek puanı “Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.” maddesi (\bar{x} =4.45) alırken, en düşük puanı ise

“Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.” maddesi ($\bar{x}=3.92$) almıştır. Varoluşçu eğitim alt boyutunda en yüksek puanı “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.” maddesi ($\bar{x} =4.47$) alırken, en düşük puanı ise “Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.” maddesi ($\bar{x} =4.25$) almıştır. Alt boyutlardan yeniden kurmacılıkta “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.” maddesi en yüksek puanı ($\bar{x} =4.21$) alırken, en düşük puanı ise “Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.” maddesi ($\bar{x} =3.68$) almıştır. Daimicilik alt boyutunda en yüksek puanı “Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.” maddesi ($\bar{x} =4.31$) alırken, en düşük puanı ise “Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.” maddesi ($\bar{x} =3.44$) almıştır. Esasicilik alt boyutunda en yüksek puanı “Eğitim konu merkezli bir süreçtir.” maddesi ($\bar{x} =2.91$) alırken, en düşük puanı ise “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.” maddesi ($\bar{x} =2.35$) almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeği alt boyut bazında değerlendirildiğinde (ortalama/madde sayısı dikkate alınarak) ise; ilerlemecilik ($\bar{x} =4.24$) “*kesinlikle katılıyorum*”, varoluşçu eğitim ($\bar{x} =4.37$) “*kesinlikle katılıyorum*”, yeniden kurmacılık ($\bar{x} =3.92$) “*katılıyorum*”, daimicilik ($\bar{x} =3.88$) “*katılıyorum*” ve esasicilik ($\bar{x} =2.66$) “*orta derecede katılıyorum*” düzeylerinde puan verdikleri görülmüştür. Eğitim inançları ölçeğinde öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu alt boyuttan en düşük ortalamaya sahip olduğu alt boyuta doğru sırasıyla; varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve en son olarak da esasicilik alt boyutu şeklindedir. Dolayısıyla araştırmada öğretmen adaylarının en çok benimsediği eğitim felsefe akımı *varoluşçu eğitim* iken en az benimsediği eğitim felsefe akımı *esasicilik* olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde çeşitli değişkenlere göre öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediği ve fark var ise bu farkın hangi gruplar arasında olduğu araştırılmaktadır. Araştırmanın bu alt problemine ait bulgu ve yorumları araştırmada kullanılan değişkenlere göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın “*öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?*” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
İlerlemecilik	Kadın	395	351.41	138806.0	42894.0	-3.721	.00*
	Erkek	262	295.22	77347.0			
Varoluşçu Eğitim	Kadın	395	353.35	139573.0	42127.0	-4.079	.00*
	Erkek	262	292.29	76580.0			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	395	338.79	133822.5	47877.5	-1.627	.104
	Erkek	262	314.24	82330.5			
Daimicilik	Kadın	395	330.67	130616.5	51083.5	-.278	.781
	Erkek	262	326.48	85536.5			
Esasicilik	Kadın	395	297.87	117660.0	39450.0	-5.170	.00*
	Erkek	262	375.93	98793.0			

*p<.05

Tablo 3'te görüleceği üzere kadın ve erkek öğretmen adayları arasında eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre; grupların “yeniden kurmacılık” (U=47877.50, z=-1.627, p>.05) ve “daimicilik” (U=51083.50, z=-.278, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Bunların yanında grupların “ilerlemecilik” (U= 42894.0, z=-3.721, p<.05), “varoluşçu eğitim” (U=42127.0, z=-4.079, p<.05) ve “esasicilik”(U=39450.0, z=-5.170, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu anlamlı farkın ilerlemecilik alt boyutunda kadın öğretmen adayları (Medyan=58) ile erkek öğretmen adayları (Medyan=55.5) arasında kadın öğretmen adayları lehine (r=-.145); varoluşçu eğitim alt boyutunda kadın öğretmen adayları (Medyan=32) ile erkek öğretmen adayları (Medyan=31) arasında kadın öğretmen adayları lehine (r=-.16) ve esasicilik alt boyutunda ise kadın öğretmen adayları (Medyan=12) ile erkek öğretmen adayları (Medyan=14) arasında erkek öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir(r=-.14). Bu bulgulara dayanarak ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefe akımlarını kadın öğretmen adaylarının, esasicilik felsefe akımını ise erkek öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında öğrenim gördükleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Öğrenim Gördükleri Program Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Öğrenim Gördükleri Öğretmenlik Programı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1. Türkçe	97	350.66	15.56 3	6	.016 *	2>4 2>6
	2.Okul Öncesi	52	395.63				
	3.Sınıf	173	324.36				
	4. İlköğretim Matematik	42	291.15				
	5.Sosyal Bilgiler	44	352.63				
	6.Fen Bilgisi	31	253.15				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	320.46				
	Toplam	657					
Varoluşçu Eğitim	1. Türkçe	97	354.73	17.84 4	6	.007 *	1>6 2>6 3>6
	2.Okul Öncesi	52	380.12				
	3.Sınıf	173	343.18				
	4. İlköğretim Matematik	42	299.32				
	5.Sosyal Bilgiler	44	347.11				
	6.Fen Bilgisi	31	237.84				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	309.13				
	Toplam	657					
Yeniden Kurmacılık	1. Türkçe	97	378.97	25.25 6	6	.000 *	1>7 2>7 5>7
	2.Okul Öncesi	52	376.48				
	3.Sınıf	173	329.02				
	4. İlköğretim Matematik	42	334.48				
	5.Sosyal Bilgiler	44	385.22				
	6.Fen Bilgisi	31	297.45				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	287.51				
	Toplam	657					
Daimicilik	1. Türkçe	97	363.88	30.44 8	6	.000 *	1>7 5>3 3>7 5>7
	2.Okul Öncesi	52	339.07				
	3.Sınıf	173	334.78				
	4. İlköğretim Matematik	42	343.10				
	5.Sosyal Bilgiler	44	434.00				
	6.Fen Bilgisi	31	329.40				

	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	282.52				
	Toplam	657					
Esasicilik	1. Türkçe	97	360.71				1>2
	2.Okul Öncesi	52	258.28				5>1
	3.Sınıf	173	325.03				1>7
	4. İlköğretim Matematik	42	365.80				4>2
	5.Sosyal Bilgiler	44	449.80	49.82	6	.000	5>2
	6.Fen Bilgisi	31	437.31	4		*	6>2
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	288.04				5>3
	Toplam	657					6>3
							5>7
							6>7

*p<.05

Tablo 4’de yer alan eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçlarına göre; grupların ilerlemecilik ($X^2=15.563$, $SD=6$, $p<.05$), varoluşçu eğitim ($X^2=17.844$, $SD=6$, $p<.05$), yeniden kurmacılık ($X^2=25.256$, $SD=6$, $p<.05$), daimicilik ($X^2=30.448$, $SD=6$, $p<.05$) ve esasicilik ($X^2=49.824$, $SD=6$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu farklılaşmanın alt boyut bazında hangi program türleri arasında olduğunu belirlemek için araştırmada çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ile Bonferroni ayarlaması uygulanarak) yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda; “ilerlemecilik” alt boyutunda, Okul öncesi öğretmen adayları (Medyan=58.5) ile sırasıyla İlköğretim Matematik (Medyan=55)ve Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=52) arasında Okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $U_{(Okul\ Öncesi-ilköğretim\ Matematik)}= 713.50$, $r=-.113$; $U_{(Okul\ Öncesi-Fen\ Bilgisi)}= 458.50$, $r= -.128$). Bu bulguya dayanarak Okul Öncesi öğretmen adaylarının ilerlemecilik felsefe akımını İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Varoluşçu eğitim” alt boyutunda bu anlamlı farkın, Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=27) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=33), Okul öncesi (Medyan=33) ve Sınıf öğretmen adayları (Medyan=32) arasında Fen Bilgisi Öğretmen adayları aleyhine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(Türkçe-Fen\ Bilgisi)}= 986.50$, $r=-.113$; $U_{(Okul\ Öncesi-Fen\ Bilgisi)}= 459.50$, $r= -.13$; $U_{(Sınıf-Fen\ Bilgisi)}= 1820.0$, $r= -.11$). Bunun sonucu olarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim felsefe akımını Türkçe, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Yeniden kurmacılık” alt boyutunda yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=27) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=29), Okul öncesi (Medyan=29) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=29) arasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları aleyhine olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $U_{(\text{Türkçe-PDR})} = 7721.50$, $r = -.15$; $U_{(\text{Okul Öncesi-PDR})} = 4162.0$, $r = -.12$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-PDR})} = 3416.0$, $r = -.12$). Bunun sonucu olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını Türkçe, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Daimicilik” alt boyutunda yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=30) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=33), Sosyal Bilgiler (Medyan=35) ve Sınıf öğretmen adayları (Medyan=32) arasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları aleyhine ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=35) ile Sınıf öğretmen adayları (Medyan=32) arasında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(\text{Türkçe-PDR})} = 8006.5$, $r = -.13$; $U_{(\text{Sınıf-PDR})} = 15787.50$, $r = -.11$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-PDR})} = 2637.50$, $r = -.18$; $U_{(\text{Sınıf-Sosyal Bilgiler})} = 2604.0$, $r = -.13$). Bu bulgulara dayanarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının daimicilik felsefe akımını Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ise daimicilik felsefe akımını Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Esasicilik” alt boyutunda yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Türkçe öğretmen adayları (Medyan=14) ile sırasıyla Okul Öncesi (Medyan=11) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=11) arasında Türkçe öğretmen adayları lehine; Okul Öncesi öğretmen adayları (Medyan=11) ile sırasıyla İlköğretim Matematik (Medyan=15), Fen Bilgisi (Medyan=17) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=17) arasında Okul Öncesi öğretmen adayları aleyhine; Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=17) ile Sınıf (Medyan=13) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=11) arasında Fen Bilgisi öğretmen adayları lehine; Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=17) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=14), Sınıf (Medyan=13) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=11) arasında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(\text{Türkçe-Okul Öncesi})} = 1714.0$, $r = -.13$; $U_{(\text{Türkçe-PDR})} = 8214.0$, $r = -.12$; $U_{(\text{İlköğretim Matematik-Okul Öncesi})} = 733.50$, $r = -.11$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-Okul Öncesi})} = 475.50$, $r = -.19$; $U_{(\text{Fen Bilgisi-Okul Öncesi})} = 373.0$, $r = -.16$; $U_{(\text{Fen Bilgisi-Sınıf})} = 1729.0$, $r = -.12$; $U_{(\text{Fen Bilgisi-PDR})} = 1932.50$, $r = -.15$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-Türkçe})} = 1514.50$, $r = -.11$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-Sınıf})} = 2312.50$, $r = -.16$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-PDR})} = 2523.0$, $r = -.19$). Bu bulgulara dayanarak Türkçe öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını hem Okul Öncesi hem de

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde; Okul Öncesi öğretmen adaylarının esasıcılık felsefe akımını İlköğretim Matematik, Sosyal ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının esasıcılık felsefe akımını hem Sınıf hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasıcılık felsefe akımını Türkçe, Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1.sınıf	94	340.54	1.571	3	.666	
	2.sınıf	149	341.43				
	3.sınıf	160	321.31				
	4.sınıf	254	322.29				
	Toplam	657					
Varoluşçu Eğitim	1.sınıf	94	347.99	7.416	3	.060	
	2.sınıf	149	358.92				
	3.sınıf	160	312.68				
	4.sınıf	254	314.70				
	Toplam	657					
Yeniden Kurmacılık	1.sınıf	94	374.43	9.581	3	.022*	1>3
	2.sınıf	149	325.17				
	3.sınıf	160	299.12				
	4.sınıf	254	333.26				
	Toplam	657					
Daimicilik	1.sınıf	94	392.96	18.562	3	.000*	1>2
	2.sınıf	149	322.66				1>3
	3.sınıf	160	288.11				1>4
	4.sınıf	254	334.80				
	Toplam	657					
Esasicilik	1.sınıf	94	423.39	32.083	3	.000*	1>2
	2.sınıf	149	304.61				1>3

3.sınıf	160	291.63	1>4
4.sınıf	254	331.92	
Toplam	657		

*p<.05

Tablo 5’te yer alan eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçlarına göre; grupların “ilerlemecilik” ($X^2=1.571$, $SD=3$, $p>.05$) ve “varoluşçu eğitim” ($X^2=7.416$, $SD=3$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Ancak “yeniden kurmacılık” ($X^2=9.581$, $SD=3$, $p<.05$), “daimicilik” ($X^2=18.562$, $SD=3$, $p<.05$) ve “esasicilik” ($X^2=32.083$, $SD=3$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmıştır. Alt boyut bazında hangi sınıf düzeyleri arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ile Bonferroni ayarlaması kullanılarak) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, “yeniden kurmacılık” alt boyutunda bu farkın 1.sınıf (Medyan=29) ile 3.sınıfta (Medyan=27) öğrenim gören öğretmen adayları arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir ($U_{(1-3)}= 5841.50$, $r=-.12$). Bunun sonucu olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir. “Daimicilik” alt boyutunda 1. sınıf (Medyan=34) ile sırasıyla 2. sınıf (Medyan=32), 3. sınıf (Medyan=29.5) ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $U_{(1-2)}= 5417.50$, $r=-.12$; $U_{(1-3)}= 5204.50$, $r=-.16$; $U_{(1-4)}= 9826.50$, $r=-.10$). “Esasicilik” alt boyutunda ise 1. sınıf (Medyan=16) ile sırasıyla 2. sınıf (Medyan=12), 3. sınıf (Medyan=12) ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=13) arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(1-2)}= 4242.0$, $r=-.20$; $U_{(1-3)}= 4634.50$, $r=-.20$; $U_{(1-4)}= 8712.0$, $r=-.15$). Bunların sonucu olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının hem daimicilik hem de esasicilik felsefe akımını diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümlenmesi sürecinde kullanılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Öğrenim Gördükleri Öğretim Türlerine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Öğretim Türleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
İlerlemecilik	Normal Öğretim	549	328.51	180349.50	29374.50	-.151	.880
	İkinci Öğretim	108	331.51	35803.50			
Varoluşçu Eğitim	Normal Öğretim	549	329.31	180793.00	29474.00	-.096	.923
	İkinci Öğretim	108	327.41	35360.00			
Yeniden Kurmacılık	Normal Öğretim	549	334.88	183848.00	26419.00	-1.794	.073
	İkinci Öğretim	108	299.12	32305.00			
Daimicilik	Normal Öğretim	549	336.89	184951.50	25315.50	-2.406	.016*
	İkinci Öğretim	108	288.90	31201.50			
Esasicilik	Normal Öğretim	549	339.60	186441.00	23826.00	-3.233	.001*
	İkinci Öğretim	108	275.11	29712.00			

*p<.05

Tablo 6’da yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türleri arasında eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre; grupların “*ilerlemecilik*” (U= 29374.50, z=-.151, p>.05), “*varoluşçu eğitim*” (U= 29474.00, z=-.096, p>.05) ve “*yeniden kurmacılık*” (U= 26419.00, z=-1.794, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak “*daimicilik*” (U=25315.50, z=-2.406, p<.05) ve “*esasicilik*” (U=23826.00, z=-3.233, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmıştır. “*Daimicilik*” alt boyutunda normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=32) ile ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=30) arasında ve “*esasicilik*” alt boyutunda ise normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=13) ile ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=11) arasında normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($r_{Daimicilik}=-.094$; $r_{Esasicilik}=-.13$). Bu bulgulara dayanarak normal öğretimde yer alan öğretmen adaylarının hem daimicilik hem de esasicilik felsefe akımını ikinci öğretimde yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “*Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?*” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Yaş Aralıklarına Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Yaş aralığı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	18-21 yaş	382	326.24	1.568	2	.457	
	22-25 yaş	228	338.91				
	26 ve üstü	47	303.31				
	Toplam	657					
Varoluşçu Eğitim	18-21 yaş	382	331.97	3.245	2	.197	
	22-25 yaş	228	333.81				
	26 ve üstü	47	281.53				
	Toplam	657					
Yeniden Kurmacılık	18-21 yaş	382	332.57	4.404	2	.111	
	22-25 yaş	228	334.51				
	26 ve üstü	47	273.23				
	Toplam	657					
Daimicilik	18-21 yaş	382	333.69	2.266	2	.322	
	22-25 yaş	228	329.27				
	26 ve üstü	47	289.60				
	Toplam	657					
Esasicilik	18-21 yaş	382	338.92	3.572	2	.168	
	22-25 yaş	228	309.85				
	26 ve üstü	47	341.23				
	Toplam	657					

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere, eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçlarına göre grupların “*ilerlemecilik*” ($X^2=1.568$, $SD=2$, $p>.05$), “*varoluşçu eğitim*” ($X^2=3.245$, $SD=2$, $p>.05$), “*yeniden kurmacılık*” ($X^2=4.404$, $SD=2$, $p>.05$), “*daimicilik*” ($X^2=2.266$, $SD=2$, $p>.05$) ve “*esasicilik*” ($X^2=3.572$, $SD=2$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri “eğitim inançlarını” ve benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sonuçları ve ilgili tartişmalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1) Araştırmada retmen adayları eğitim inançları leğinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında “kesinlikle katılıyorum”, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarında “katılıyorum” ve esasicilik alt boyutunda ise “orta derecede katılıyorum” düzeyinde puan vermişlerdir. Ayrıca araştırmada retmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefe akımları sırasıyla, varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutu şeklinde dir. Çalışmanın bu sonucunu literatürde yer alan retmen adayları ve retmenlerle yapılan çalışmaların (Alkın şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Aslan, 2017; Hayrsever & Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül & uhadır, 2013; Kahramanoğlu & zbakiş, 2018; Kozikoğlu & Erden, 2018) sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca literatürde çalışmanın sonucu ile kısmen paralellik gösteren retmen adayları ve retmenlerle yapılan çalışmalarda (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; akmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Koçak, Ulusoy & nen, 2012; Yazıcı, 2017; Yılmaz & Tosun, 2013) eğitim felsefeleri tercih edilmelerine göre sırasıyla; varoluşçuluk, ilerlemeci, daimici, yeniden kurmacı ve esasicilik şeklinde dir. Bunların yanında Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu’nun (2014) retmenlerle yapmış oldukları çalışmada en yüksek katılım sırasıyla, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik şeklinde dir. Ayrıca etin, İlhan ve Arslan’ın (2012) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda retmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerine düşük düzeyde, daimici ve esasici eğitim felsefelerine ise orta düzeyde katılım gösterdiklerini belirlemiştir. Bunların yanında çalışmanın sonucu Biçer, Er ve özel (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile paralellik göstermemektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler retmen adayları ile yapılan bu çalışmada en çok tercih edilen eğitim felsefesinden en az tercih edilen eğitim felsefesine doğru sırasıyla; ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde dir.

2) Araştırmada retmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğitim inançları leğinin sadece “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim” ve “esasicilik” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve bu farkın “ilerlemecilik” ve “varoluşçu eğitim” alt boyutlarında kadın retmen adayları lehine, “esasicilik” alt boyutunda ise erkek retmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu literatürde retmen adayları ile yapılan Akgün (2015), Demirtaş ve Batdal Karaduman (2016) ve Alkın şahin, Tunca ve Ulubey (2014) alışmalarının ve retmenlerle yapılan Kahramanoğlu ve zbakiş (2018) alışmasının sonucu ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında çalışmanın kısmen paralellik gösterdiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır. retmen adayları ile yapılan bu çalışmalardan ölçeğin bütün alt boyutlarında (Beytekin & Kadı, 2015); yeniden kurmacılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarda (Kozikoğlu & Erden, 2018); sadece varoluşçuluk alt boyutunda (elik & Orçan, 2016); sadece esasicilik alt boyutunda (Yazıcı, 2017) ve retmenlerle yapılan çalışmalardan sadece varoluşçuluk alt boyutunda (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014); sadece ilerlemeci ve

varoluşçu eğitim alt boyutlarında (Aslan, 2017); sadece daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında (Yılmaz & Tosun, 2013) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunların yanında öğretmen adayları ile yapılan Biçer, Er & Özel (2013) ve Ilgaz, Bülbül ve Çuhadır (2013) ile öğretmenlerle yapılan Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) çalışmalarında ise cinsiyetlerine göre eğitim inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre eğitim inançları ölçeğinin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre; “ilerlemecilik” alt boyutunda Okul Öncesi öğretmen adaylarının hem İlköğretim Matematik hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha fazla ilerlemecilik felsefe akımını benimsedikleri; “Varoluşçu eğitim” alt boyutunda; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim felsefe akımını hem Türkçe hem Okul Öncesi hem de Sınıf öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri; “Yeniden kurmacılık” alt boyutunda; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını hem Türkçe hem Okul Öncesi hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri; “Daimicilik” alt boyutunda; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının daimicilik felsefe akımını hem Türkçe hem Sınıf hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri, ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının daimicilik felsefe akımını Sınıf öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri; “Esasicilik” alt boyutunda; Türkçe öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Okul Öncesi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, Okul Öncesi öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını İlköğretim Matematik, Sosyal ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Türkçe, Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak, Beytekin ve Kadı (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrenim görülen programa göre öğretmen adaylarının eğitim inançları puanları arasında ilerlemecilik, varoluşçuluk ve esasicilik puanları farklılaşırken, Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin bütün alt boyutlarındaanlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunların yanında Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının felsefi akımları benimseme düzeylerinde bölüm değişkeni açısından bazı eğitim felsefelerinde anlamlı birtakım farklılıklar da tespit edilmiştir.

4) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eğitim inançları ölçeğinin “ilerlemecilik” ve “varoluşçu eğitim” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiş olup “yeniden kurmacılık”, “esasicilik” ve “daimicilik” alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir

farklılık gözlenmiştir. 1. sınıf öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını 3. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri; ayrıca 1. sınıf öğretmen adaylarının hem daimicilik hem de esasicilik felsefe akımlarını 2.sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri sonucu bulunmuştur. Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak literatür incelendiğinde kısmen paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Bunlardan ölçeğin yeniden kurmacılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarında (Beytekin & Kadı, 2015; Biçer, Er & Özel, 2013), esasicilik alt boyutu hariç bütün alt boyutlarında (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014), esasicilik ve varoluşçuluk felsefelerinde (Demirtaş & Batdal Karaduman, 2016), esasicilik alt boyutunda (Akgün, 2015),daimicilik alt boyutunda (Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016) anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Ancak Kozikoğlu & Erden (2018) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim felsefelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

5) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre eğitim inançları ölçeğinin “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim” ve “yeniden kurmacılık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiş olup “esasicilik” ve “daimicilik” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Daimicilik ve esasicilik felsefe akımını öğretim türlerine göre normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok benimsedikleri sonucu bulunmuştur.

6) Araştırmada öğretmen adaylarının yaş aralığı değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim”, “yeniden kurmacılık”, “daimicilik”, “esasicilik” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiştir. Çalışmanın bu sonucu Akgün’ün (2015) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak Kahramanoğlu ve Özbakiş (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada yaş değişkeninin sadece varoluşçuluk alt boyutunda anlamlı farklılıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında cinsiyetlerine, öğrenim görülen program türü, sınıf düzeyi ve öğretim türlerine göre ölçeğin bazı alt boyutlarında farklılaşmalar görülmüştür. Öğretmen adayları arasında oluşan bu farklılaşmaların nedenlerini belirlemeye ve eğitim inançları üzerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının farklılaşmasında yaşadıkları kültür ortamları, sosyal tabakaları, cinsiyet rolleri, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları, anne-baba meslekleri, anne-babanın eğitim düzeyleri, mezun oldukları lise gibi değişkenler sebep olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının özellikle anne ve baba özelliklerine ait değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilebilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları konusunda daha derin analizlerin yapılması için nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.

Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmaların yapılıp sonuçların karşılaştırılması ve farklılıkların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeği adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alkin Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/ıo.2014.56482
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126. doi: 10.15390/eb.2015.4811
- Beytekin, O. F., & Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341. doi: 10.9761/JASSS2658
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- Çakmak, Z., Bulut, B., & Taşkıran, C. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1190-1205.

- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 68-83.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M.,& Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science, 5*(5), 149-170.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefesi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(2), 311-318.
- Çoban, A. (2004, Temmuz). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8203
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, B., & Batdal Karaduman, G. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(47), 628-635.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 203-224.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 95-114.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1-12.
- Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, B. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Tan, Ş.(Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.1-34) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics, 103*(8), 366-377.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (2), 757-778.
- İlgaz G., Bülbül T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.
- Kahramanoğlu, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 8-27.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam, 5*-15.
- Koçak, C., Ulusoy, M. F., & Önen, A. S. (2012, Haziran). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim adresi: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 17*(3), 1566-1582. doi 10.17051/ilkonline.2018.466392.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-2*(24), 59-68.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Odabaşı, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 37-78.
- Okçabol, R. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uğurlu, C. T., & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 230-273.
- Ulusoy, A. (2013). Eğitim-öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. Ulusoy, A. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (ss.139-150), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçın İncik, E. (2018). The relationship between teachers' educational beliefs and teaching-learning conceptions: A mixed method study. *Journal of Education and Future*, 14, 149-167.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, T., & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

Extended Abstract

Teachers have educational beliefs which lead to different behavior aspects in their learning-teaching processes. Teacher's educational beliefs give us some information how they will train their students. The teachers have any educational philosophy are also expected the consistent educational philosophy in the consistent with purpose of education, the content of education, educational situations and test cases. For this reason, it is important to educational beliefs of the teacher and teacher candidates.

The main purpose of this research is to examine the educational beliefs of teacher candidate. It was also investigated whether prospective teachers' these educational beliefs differed significantly difference as statistically or not in the terms of various variables (the gender, types of programs, class levels, type of teaching,

age ranges) in research. The descriptive scanning (survey) model was used to determine the prospective teachers' educational beliefs in this research.

The study group of this research consisted of 657 teacher candidates who have been studying in the various programs of the Kafkas University during the fall semester of 2017-2018. In research data were gathered through "education beliefs scale" which was developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). Exploratory and confirmatory factor analysis study has been applied by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) for construct validity of the "education beliefs scale". Education beliefs scale was consisted of forty items under five factors and these five factors were named as Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionalism, and Existentialism by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). Cronbach Alpha for reliability analysis of the "education beliefs scale" has been applied as internal consistency coefficient. As a result of Cronbach-alpha internal consistency coefficients were calculated; "Progressivism: 0.91", "Existentialism: 0.89", "Reconstructionalism: 0.81", "Perennialism: 0.70" and "Essentialism: 0.70" respectively by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). Also, it was observed that these five sub-dimensions have explained approximately 50% of the total variance within the all scale points. Further, it was detected factor loads of the items of the education beliefs scale ranged between 0.42 to 0.74 and item total correlations ranged between 0.22 to 0.90.

The descriptive statistics, nonparametric Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used while were being determined the educational beliefs of teacher candidates in the research. As a result of the findings obtained from the research, the subscales in which teacher candidates have the highest participation in the educational beliefs scale are existential education, progressiveness, reconstructionalism, perennialism and essentialism respectively. However, it was seen that the teacher candidates rated at the level of "I strongly agree" on the existential education and progressiveness sub-dimensions; also, they rated at the level of "I agree" on the reconstructionalism and perennialism subscales and they rated at the level of "I moderately agree" on the essentialism sub-dimension of scale. As a result, it can be said that the teacher candidates gave quite high score in the progressive and existential education sub-dimensions of the educational belief scale.

When the gender variables of the teacher candidates are considered that it was seen; there were significant differences as statistically in only "progressive", "existential education" and "essentialism" sub-dimensions of scale. There were significant differences in the progressive and existential education sub dimensions of the educational beliefs scale are in favor of female teacher candidates and in the sub-dimension of essentialism are in favour of male teacher candidates according to the gender variable of the teacher candidates. But there were no statistically significant differences in re-constructionalism and perennialism sub-dimensions of scale. As a result, it can be said that educational beliefs of female teacher candidates towards

“progressive” and “existential education” were higher than male teacher candidates’ educational beliefs; however male teacher candidates’ educational beliefs towards “essentialism” are higher than female teacher candidates’ educational beliefs.

The significant differences were found in all sub-dimensions of educational beliefs scale according to the program type variable of teacher candidates in the study as statistically.

The significant difference as statistically was no found in “progressivism” and “existential education” sub-dimensions of educational beliefs scale according to the class levels variable of teacher candidates in the study. But there were significant differences as statistically in “restructuring”, “essentialism” and “perennialism” sub-dimensions of scale.

It was not observed differences in meaningful level in “progressivism”, “existential education” and “restructuring” the subscales of scale according to the types of teaching variable of teacher candidates as statistically. But there were significant differences as statistically in “essentialism” and “perennialism” sub-dimensions of educational beliefs scale.

Significant differences as statistically wasn’t observed in the “progressivism”, “existential education”, “restructuring”, “essentialism” and “perennialism” subscales of educational beliefs scale according to the age ranges variable of teacher candidates in this research.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması*

Hatice Altunkaya**, Emrah Boylu***

Makale Geliş Tarihi: 21/01/2019

Makale Kabul Tarihi: 28/04/2020

DOI: 10.35675/befdergi.515725

Öz

Bu çalışmanın amacı, Kikushi ve Sakai (2009) tarafından İngilizce öğrenen Japon öğrencilerin motivasyon engellerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER'de öğrenim gören 237 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analizler neticesinde ölçeğe ait güvenirlik katsayısı 0,861 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %49.61 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörlere ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,77; 0,74; 0,75; 0,72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında araştırmacılar ve öğretiler tarafından kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, motivasyon engeli, ölçek uyarlama, yabancı dil olarak Türkçe


Motivation Obstacles Survey for Learning Turkish as a Foreign Language: Study for Adaptation to Turkish

Abstract

The aim of this study is to adapt the scale developed by Kikushi and Sakai (2009) to identify the motivation barriers of Japanese students who learn English, and to determine the psychometric properties of the scale. Research's study group consisted of 237 students enrolled in Aydın University TOMER in the academic year of 2017-2018. As result of the analyses conducted, scale reliability was deduced as Cronbach Alpha = 0.861. As result of the factor analysis, variables were grouped under 4 factors with a total explained variance of 49.61%. Cronbach Alpha values with respect to these factors were found as 0.77; 0.74; 0.75; and 0.72, respectively. In light of these findings, it was concluded that Motivation Obstacles Survey for

* Bu çalışma, 3-5 Mayıs 2018 tarihlerinde düzenlenen 1. Kaşgarlı Mahmud Yabancılar Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aydın, Türkiye, hatice.altunkaya@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4498-194X 

*** İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye, emrahboylyu@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9529-7369 

Learning Turkish as a Foreign Language is a valid and reliable scaling tool that could be used by researchers and teachers in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Motivation, motivation obstacle, scale adaptation, Turkish as a foreign language

Giriş

Yabancı dil öğrenimi, dünyadaki ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak insanoğlunun temel ihtiyaçlarından biri hâline gelmiştir. Bu kapsamda Türkçe de özellikle 2000’li yıllardan itibaren yabancı dil olarak öğrenilen diller arasında önemli bir yer edinmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısındaki artış, Türkçenin öğrenilme amaçlarını da farklılaştırmaktadır. İlgili alanda yapılan çalışmalara bakıldığında (Çangal, 2013; Boylu & Çangal, 2014; Başar & Akbulut, 2016; Dursun, 2017; Sayar, 2019; İpek & Çelik, 2019; Orhan, 2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna Hersekli, İranlı, Gürcistanlı, Suriyeli, Cibutili, Polonyalı, İsveçli öğrencilerin dili öğrenme amaçlarının ve ihtiyaçlarının farklı olduğu görülmektedir. Bu amaç farklılığı, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki motivasyon farklılıklarını da etkilemektedir. Örneğin Türkçeyi izlediği TV programlarını anlamak için öğrenen bir İranlı öğrenci ile eğitimine Türkiye’de devam etmek için Türkçe öğrenen veya Türkçe öğrendikten sonra bir Türk şirketinde çalışmak isteyen öğrencinin dili öğrenme amacındaki farklılık ilgili süreçteki motivasyonları üzerinde doğrudan etkili olacaktır. Tüm eğitim basamaklarında ve hayatın her alanında önemli bir konu olan motivasyon konusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü Ergür (2002) motivasyon ve başarı kavramları arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin ne yazık ki pek çok öğrenci için ters yönlü çalıştığını belirtir. Bu durumda motivasyon, bireyin herhangi bir iş karşısında istekli ya da isteksiz olma seviyesi ile ilgili bir kavramdır. Bireyin yapacağı iş hakkında neler hissettiği, nasıl hissettiği o işin başarı ile ya da başarısızlıkla sonuçlanması üzerine etkisi olan bir duygu durumudur. Bu tür istek, güdü gibi hisler bileşkesi ile motivasyon duygusu oluşur. Bir öğrencinin öğrenme için istek duyması, o isteği için harekete geçmesi yani güdülenmesi ve bütün bunları yaparken olumlu hisler içinde bulunması motivasyonunun yüksek olması ile ilintilidir. Literatürde motivasyon kelimesi “kişiyi ihtiyaçlarını karşılamak üzere davranışa yönlendiren içsel süreç” (Lussier,1996), “davranışın yönü ve büyüklüğü” (Keller, 1983), “öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi” (Freedman, 1997) ve “bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgili olma durumu” (Keenan, 1996), “okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri” (Akbaba, 2006) olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Tanımların ortak noktası doğrultusunda motivasyon, öğrencilerin eğitimlerinde kalıcı istendik davranışlar meydana getirilebilmeleri amacıyla öğrenecekleri konuya ilgi, istek duymaları, bu ilgi ve istek için harekete geçmeleri ve bu süreçleri duyuşsal bakımdan yönetecek kudrete sahip olmaları olarak tanımlanabilir.

Edgen ve Kauchok (2001) öğrenci motivasyonunu artırmada öğrenen odaklı sınıf modeline göre öğrenme odaklı sınıfın kendini düzenleyici öğrenci, öğretmen karakteristiği, okul ve sınıf ortamı ve öğretimsel değişkenler (aktaran Akbaba, 2006, s. 346) olmak üzere dört ögesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

- 1) Kendini Düzenleyici Öğrenci: Hedef belirler, hedeflerini ayarlar, biliş ötesini ve stratejileri kullanır.
- 2) Öğretmen Karakteristiği: Öğretmenin coşkulu ve istekli olması, öğrencilerin motivasyonunu ve beklentilerini artırır.
- 3) Okul ve Sınıf Ortamı: İyi bir öğrenme ortamı; heyecan verici, eğlendirici, teşvik edici, öğrenme fırsatlarının tanındığı; bilgiye kolay ulaşma imkânlarının, denenmiş alıştırma ve problemlerin ve neyin nasıl yapılabileceğinin çoğu zaman birebir gösterilmesi yoluyla etkili bir şekilde sunulduğu yerdir. Sınıf ve okul değişkenleri öğrencinin motivasyonunun artırılması için öncelikle düzen ve güven verici olmalıdır. Öğrenci başarılı olduğu zaman tekrar başarılı olma olasılığı da artar (Çelik, 2003, s. 139'dan aktaran Akbaba, 2006, s. 346).
- 4) Öğretimsel Değişkenler: Öğrenci aktif olduğunda güdülenme yüksek olur. Karara katılım da öğrencilerin değer sistemlerine, zihinsel yapılarına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki etmektedir (Baltaş, 2002, s. 171'den aktaran Akbaba, 2006, s. 346)

Dörnyei (2005) ikinci dil öğrenme konusunda “Motivasyonel Öz Sistem” konusunu kavramsallaştırmıştır. Ushioda (2011) bu modeli, geçmiş dil öğrenme motivasyonlarının temel yönleri hakkındaki araştırmaların kapsamlı bir sentezi ve Gardner’ın teorisinin doğal bir ilerlemesi olarak açıklamıştır. Dörnyei (2009) ikinci dil Motivasyonel Öz Sistem’in psikoloji ve ikinci dil öğrenimi alanlarındaki gelişmelerin etkilerinin bir bileşiminden doğduğunu ifade etmektedir. Dörnyei (2001), Budapeşte’de (Macaristan) İngilizce veya Almanca olarak eğitim gören kişilerle yaptığı 10-30 dakikalık mülakatlardan yararlanarak gerçekleştirdiği yayınlanmamış çalışmasına (1998) dayanarak, motivasyon engeli olarak aşağıdaki dokuz faktörü sunmuştur:

1. Öğretmenlerin kişilikleri, taahhütleri, yeterliliği, öğretim yöntemleri.
2. Yetersiz okul tesisleri (büyük sınıf boyutları, uygun olmayan sınıf düzeyi veya öğretmenlerin sık sık değiştirilmesi).
3. Başarısızlık ya da başarı eksikliğinden dolayı kendilerine olan güvenin azalması.
4. Öğrenilen yabancı dile karşı olumsuz tutum.
5. Yabancı dil çalışmasının zorunlu doğası.
6. Öğrencilerin öğrendiği başka bir yabancı dilin etkisi.
7. Öğrenilen yabancı dilin topluluğuna karşı olumsuz tutum.
8. Grup üyelerinin tutumları.
9. Sınıfta kullanılan ders kitapları.

Dörnyei (2001) tarafından sunulan dil öğrenmede motivasyonu engelleyen faktörlere bakıldığında; öğretmenden kaynaklı faktörler, öğrenme ortamından kaynaklı faktörler, öğrencilerin hisleri ile ilgili faktörler ve öğrenilen ortamın fiziki özelliklerine bağlı faktörler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve öğrenenler üzerinde etkisi bulunan motivasyon ve akademik başarı arasında bulunan pozitif ilişki çeşitli araştırmalar tarafından (Liu & Hou, 2018; Hidi, 2016; Froiland & Oros, 2014; Aktan, 2012; Kable & Glimcher, 2007; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005) doğrulanmıştır. Zhang (2007) motivasyonu en fazla engelleyen faktörün öğretmen yetersizliği olduğunu ifade etmiş ve bunu, öğretmenlerin öğrencilerine veya kursa ilgisizlikleri, kafa karıştırıcı ve sıkıcı dersler, başarısız testler ve aşırı bilgi yüklemesi olarak tanımlanabilecek bir dizi davranış kümesinin yansımaları olarak tanımlamıştır.

Çeşitli çalışmalar neticesinde hedeflenen öğrenim düzeyine ulaşabilmek için önemli bir faktör olduğu tespit edilen motivasyon, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahası için de önemli bir faktör olarak görülmelidir. Çünkü ana dili Türkçe olmayan bireylere; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dil becerilerini kazandırma çalışmalarını eğitimin hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerini göz önünde bulundurmayı, öğretmenlerin ve öğrenenlerin motivasyonlarını artırmayı gerekli kılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyon engelleri düzeylerini tespit etmek, bu sahada çalışan öğreticilere, öğrencilere ve programı hazırlayanlara faydalı olabilecektir.

Diğer yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni tarafından belirlenen dil yeterlikleri esas alınarak yapılmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda, tüm yabancı dil becerilerine ilişkin kazanımlar ortak olmakta ve öğretim sürecinde kullanılan çeşitli yöntem, teknik, strateji gibi faktörlerden farklı dillerin öğretiminde yararlanılmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sahası için Kikuchi & Sakai (2007) tarafından geliştirilen Motivasyon Engelleri Ölçeği, yabancı dil öğrenen herkesi ilgilendiren özellikler taşımaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri incelendiğinde öğretmenler, sınıf özellikleri, başarısızlık deneyimleri, sınıf çevresi, sınıf materyalleri ve ilgi eksikliği alt boyutlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de önemli öğeler olduğu dikkati çekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan beşli likert tipi Motivasyon Engelleri Ölçeği'ni İngilizce orijinalinden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik uyarlamak ve psikometrik özelliklerini tespit etmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Aydın TÖMER) öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda 237 öğrenci yer almıştır.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Dâhil Olan Yabancı Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Yaş	N	%
15-20	175	73,8
20-25	34	14,3
25-30	16	6,8
30+	12	5,1
Toplam	237	100,0
Kur Seviyesi		
A2	76	32,1
B1	111	46,8
B2	41	17,3
C1	9	3,8
Toplam	237	100,0
Cinsiyet		
Kadın	142	60
Erkek	95	40
Toplam	237	100,0

Veri Toplama Aracı

Kikuchi & Sakai (2009) tarafından geliştirilen Motivasyon Engelleri Ölçeği'nin orijinal hâli, beşli likert tipi olup 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Japonya'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek, sınıf özellikleri (1-6 ve 26), başarısızlık deneyimleri (7-9, 27 ve 30), sınıf çevresi (21-25, 28 ve 29), sınıf materyalleri (16-20 ve 35) ve ilgi eksikliği (31-34) olmak üzere önceki deneyimlerden elde edilen beş faktör üzerine kurulmuştur. Ölçek, "Aşağıdaki ifade sizin için motivasyon engeli faktörü olarak ne kadar doğru?" sorusu üzerine şekillenmiş ve ölçeğin yanıtlanması 1: Doğru değil; 2: Genellikle doğru değil; 3: Doğru da değil, yanlış da değil; 4: Biraz doğru; ve 5: Doğru şeklindeki seçeneklerin öğrenciler tarafından seçilmesi ile sağlanmıştır.

Sakai & Kikuchi (2009) ölçek geliştirme çalışmasında 35 madde olarak uyguladığı formda 8 maddeyi (15, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34) çıkartarak 27 madde üzerinden 5

faktörlü bir yapı elde etmiştir. Sakai & Kikuchi araştırmasını İngilizce öğrenen ana dili aynı, aynı kültür ve algılara sahip örneklem üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada ana dili farklı, farklı kültür ve farklı algılara sahip, farklı uyuğua sahip öğrenciler üzerinde yapıldığından ölçek uyarlama çalışmasında 35 madde üzerinden öncelikle güvenilirlik, madde analizi, açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi ve sonrasında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

İşlem Basamakları

Ölçeğin uyarlama çalışmalarına ölçek sahiplerinden Sakai'den izin alınarak başlanmıştır. Gerekli izin sonrasında orijinali İngilizce olan ölçeğin Türkçeye çeviri aşamasına geçilmiştir. Araştırmayı gerçekleştiren iki uzman öncelikle bireysel olarak çeviriyi yapmışlar ve sonrasında çevirileri karşılaştırarak sentezlemişler ve uzman görüşü almak amacıyla üstte İngilizce aslı, altta Türkçe çevirisi olacak şekilde bir form hâlinde düzenlemişlerdir. Bu formlar, 2 Türkçe eğitimi, 2 İngilizce eğitimi alanında iki kadın ve iki erkekten oluşan uzman grubuna ve ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğreten 6 okutmana sunulmuş ve uygun, uygun değil, sizin görüşünüz şeklindeki form yoluyla uzmanların görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe formuna uygulama için hazır olan son şekli verilmiştir. Son şekli verilen formlar, İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER'de, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Verilerin istatistiksel analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa ile madde analizleri madde toplam korelasyon değerleri ile ölçülmüştür.

Bulgular

Sakai ve Kikuchi (2009) ölçek geliştirme çalışmasında 35 madde olarak uyguladığı formda 16 maddeyi (2, 5, 6, 9, 15, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35.) çıkartarak 19 madde üzerinden 5 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Sakai ve Kikuchi (2009) araştırmasını İngilizce öğrenen ana dili aynı, aynı kültür ve algılara sahip örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, ana dili farklı, farklı kültür ve farklı algılara sahip, değişik uyuğua sahip öğrenciler üzerinde yapıldığından ölçek uyarlama çalışmasında 35 madde üzerinden öncelikle güvenilirlik, madde analizi, açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi ve sonrasında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.801$ olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde 13 madde (1, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 20, 21, 26, 27, 30, 31 numaralı maddeler) ölçeğe katkısı düşük ($r<0,3$) olduğundan çıkartılarak ölçeğin güvenilirliği $\alpha=0,861$ olarak bulunmuştur.

Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.838>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %49.61 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe ait oluşan açıklayıcı faktör yapısı aşağıda görülmektedir:

Tablo 2.

Motivasyon engelleri ölçeği faktör yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller (Özdeğer=6.028)	33. Türkçeye ilgimi kaybettim.	0,739	13,599	0,778
	34. Türkçe konuşan biri olma hedefimi kaybettim.	0,721		
	28. Sınıf arkadaşlarımı sevmedim.	0,658		
	32. Türkçe öğrenme amacımı artık kaybettim.	0,608		
	29. Arkadaşlarım Türkçeyi sevmedi.	0,595		
Yetersiz Materyal Kullanımı (Özdeğer=2.033)	35. Sınavlardaki Türkçe sorularının açık ve net cevapları yoktu.	0,562	12,872	0,743
	24. Derslerde dil öğrenmemizi kolaylaştıracak araç gereçler kullanılmadı.	0,741		
	23. Derslerde İnternet kullanılmadı.	0,630		
	25. Derslerde Cd ve bant gibi işitsel materyal kullanılmadı.	0,605		
	22. Derslerde video ve dvd gibi görsel	0,604		

	materyal kullanılmadı.			
	18. Derslerde ele alınan Türkçe cümleleri yorumlamak çok zordu.	0,593		
	19. Ders kitabından ve ek kaynaklardan çok sayıda okuma ödevi verildi.	0,521		
	6. Öğretmenler sık sık ders kitaplarındaki cümleleri ezberle diye zorladı.	0,425		
İletişim Engelleri (Özdeğer=1.623)	14. Öğretmenlerin açıklamalarını anlamak kolay değildi.	0,752	11,759	0,751
	12. Öğretmenler, öğrencilerin yanırlarıyla alay ettiler.	0,740		
	15. Öğretmenler öğrencilere bağıırıyor veya kızıyorlardı.	0,641		
	13. Öğretmenler tek yönlü açıklamaları çok sık yapıyordu.	0,635		
Öğretmenlerin Yetkinliğı ve Öğretme Stilleri (Özdeğer=1.230)	3. Derslerin çoğunda dil bilgisi anlatılıyordu.	0,802	11,380	0,729
	4. Derslerin çoğı kur geçme sınavına yönelikti.	0,781		
	5. Benden Türkçeyi dil bilgisi açısından doğru kullanmam (konuşmam ve yazmam) bekleniyordu.	0,575		

2. Derslerin çoğu çeviri odaklı anlatılıyordu.	0,552
10. Derslerin hızı kur takvimine uygun değildi.	0,475
Toplam Varyans %49.61	

Açıklanan faktör analizi sonuçlarına göre faktör yapısının orijinal formdan farklı olduğu saptanmıştır. Açıklanan faktörlerin ifade edilen önermelerle örtüşmesi doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Çalışmada literatürde bulunan araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır.

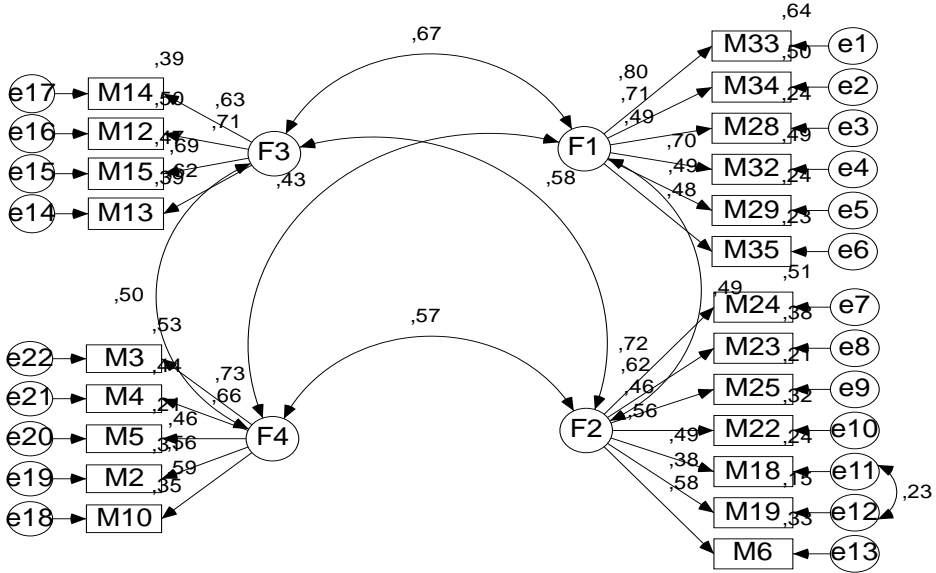
Tablo 3.

Motivasyon Engelleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer*	Motivasyon Engelleri Ölçeği
χ^2/sd	<2	<5	1.90
GFI	>0.95	>0.90	.90
AGFI	>0.95	>0.90	.90
CFI	>0.95	>0.90	.90
RMSEA	<0.05	<0.08	.06
RMR	<0.05	<0.08	.07

*Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Hooper & Mullen 2008; Schumacker & Lomax, 2010; Waltz, Strickland & Lenz 2010; Wang & Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidel, 2007).

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin açıklanan faktörler ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir:



Şekil 1. Motivasyon engelleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram

Doğrulayıcı faktör analizi sonrası modifikasyon indeks değerleri yüksek bulunan 18 ve 19 numaralı maddelerin hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurulmuştur. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.

Motivasyon Engelleri Ölçeği Faktör Yükleri Ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler	Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2
M33	<--- F1	1	0,800				0,534
M34	<--- F1	0,943	0,709	0,090	10,492	p<0,001	0,439
M28	<--- F1	0,670	0,494	0,093	7,171	p<0,001	0,485
M32	<--- F1	0,900	0,703	0,087	10,401	p<0,001	0,413
M29	<--- F1	0,624	0,490	0,088	7,099	p<0,001	0,438
M35	<--- F1	0,725	0,485	0,103	7,023	p<0,001	0,574
M24	<--- F2	1	0,717				0,501
M23	<--- F2	0,811	0,616	0,102	7,989	p<0,001	0,471
M25	<--- F2	0,769	0,463	0,125	6,168	p<0,001	0,630

M22	<---	F2	0,899	0,562	0,122	7,375	p<0,001	0,517
M18	<---	F2	0,663	0,489	0,102	6,470	p<0,001	0,431
M19	<---	F2	0,652	0,549	0,127	5,116	p<0,001	0,473
M6	<---	F2	0,818	0,576	0,109	7,529	p<0,001	0,439
M13	<---	F3	1	0,622				0,477
M15	<---	F3	0,927	0,686	0,117	7,936	p<0,001	0,496
M12	<---	F3	1,021	0,708	0,126	8,090	p<0,001	0,514
M14	<---	F3	0,980	0,628	0,131	7,475	p<0,001	0,543
M10	<---	F4	1	0,590				0,566
M2	<---	F4	1,020	0,560	0,157	6,503	p<0,001	0,494
M5	<---	F4	0,910	0,460	0,162	5,608	p<0,001	0,428
M4	<---	F4	1,292	0,663	0,178	7,260	p<0,001	0,502
M3	<---	F4	1,513	0,731	0,199	7,622	p<0,001	0,640

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı ($p<0,05$), R^2 değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının 0.43-0.67 arasında değiştiği ve belirlenen faktörlerin birbirinden ayrı olduğu ($r<0.85$) belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Yakınsama ve Ayırt Edicilik Geçerliği

Yakınsama geçerliğinde 4 faktörün Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerleri incelenmiştir. Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerleri F1: İlgi ve Odaklanmada Zorluk 27.4; F2: Yetersiz Materyal Kullanımı 9.2; F3: İletişim Engelleri 7.4; F4: Öğretmenlerin Yetkinlik ve Öğretme Stilleri 5.6 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yakınsama geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır.

Ayırt ediciliği belirlemek üzere ölçek puanının alt %27 ve üst %27 gruplar arasında t-testi sonucuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=-28,020$; $p=0,000<0,05$).

Tablo 5.
Ölçek Puan Ortalamaları Ve Korelasyon Değerleri

	Ortalama	Standart Sapma	Öğrencilerin Hisleri ile İlgili	Yetersiz Materyal Kullanımı	İletişim Engelleri	Öğretmenlerin Yetkinliği	Motivasyon Engelleri Genel
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1,603	0,746	1,000				
Yetersiz Materyal Kullanımı	1,969	0,841	0,364**	1,000			
İletişim Engelleri	1,650	0,828	0,525**	0,428**	1,000		
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	2,594	1,043	0,337**	0,446**	0,395**	1,000	
Motivasyon Engelleri Genel	1,953	0,645	0,713**	0,794**	0,722**	0,752**	1,000

*<0,05; **<0,01

Yetersiz Materyal Kullanımı ve Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.364$; $p=0,000<0.05$). İletişim Engelleri ve Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.525$; $p=0,000<0.05$). İletişim Engelleri ve Yetersiz Materyal Kullanımı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.428$; $p=0,000<0.05$). Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri ve Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.337$; $p=0,000<0.05$). Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri ve Yetersiz Materyal Kullanımı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.446$; $p=0,000<0.05$). Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri ve İletişim Engelleri arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.395$; $p=0,000<0.05$). Motivasyon Engelleri Genel ve Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.713$; $p=0,000<0.05$). Motivasyon Engelleri Genel ve Yetersiz Materyal Kullanımı arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.794$; $p=0,000<0.05$). Motivasyon Engelleri Genel ve İletişim Engelleri arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.722$; $p=0,000<0.05$). Motivasyon Engelleri Genel ve Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.752$; $p=0,000<0.05$).

Ölçeğin Puanlaması

Ölçeğin genel puanı ve alt faktörlerin puanları hesaplanırken maddelere verilen puanlar toplanarak madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama hesaplanmaktadır. Genel puan ve alt faktörlerden elde edilen puanlar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel puanı ve alt faktör puanlarının yükselmesi yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenlere yönelik motivasyon engellerinin yüksek algılandığını göstermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği” Türkçeye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri tespit edilmiştir. Senemoğlu (2007), motivasyonu yüksek olan öğrencinin öğrenmesinin üst düzeyde olduğunu; Ulusoy (2007) ise yeterince motive olmamış bir öğrencinin öğrenmeye hazır hâle gelmediğini ifade etmektedir. Dörnyei (2001) motivasyon engelini, davranışsal niyetin ya da devam eden eylemin motivasyonel temelini azaltan “özel dış güçler” olarak tanımlamaktadır. Sakai ve Kikuchi (2009), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Japon lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrenme içeriği, materyaller ve test sonuçları faktörlerinin özellikle motivasyonu düşük öğrenciler için motivasyon engeli olan faktörlerden olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, öğretmen yeterliği ve öğretim stili faktörünün güçlü bir motivasyon engeli olmadığı, hem motivasyonu yüksek hem de düşük öğrencilerin yetersiz okul imkanlarının da motivasyon engeli olmadığı, motivasyonu düşük ve yüksek öğrencilerin motivasyonlarını engelleyen durumlara yönelik algılarının farklı olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, eğitimin nihai hedeflerine ulaşmasında önemli bir etken olan motivasyonu engelleyen faktörlerin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmüş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi literatüründe böyle bir ölçek bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile bu eksikliğin giderilmesi, Türkçe öğrenen yabancıların motivasyonlarını engelleyen faktörlerin tespit edilmesi sağlanabilecek ve böylece motivasyonu engelleyen faktörlerin giderilmesi için çalışılarak eğitimin hedeflenen amacına ulaşmasına hizmet edilebilecektir.

Bu çalışmada, Türkçeye uyarlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini destekleyen kanıtlar ifade edilmiştir.

Ölçeğin genel güvenirliliği Cronbach Alfa=0.801 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde 13 madde (1, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 20, 21, 26, 27, 30,31 numaralı maddeler) ölçeğe katkısı düşük ($r<0,3$) olduğundan çıkartılarak ölçeğin güvenirliliği $\alpha=0,861$ olarak bulunmuştur.

Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.838>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %49.61 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler, “Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller”, “Yetersiz Materyal Kullanımı”, İletişim Engelleri” ve “Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlere ilişkin Cronbach Alfa değerleri

sırasıyla 0,77; 0, 74; 0,75; 0,72 olarak bulunmuştur. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında araştırmacılar ve öğreticiler tarafından kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sahada çalışan araştırmacılara ve öğreticilere Türkçe öğretim merkezlerindeki motivasyon engellerini tespit etmeleri için ölçeği kullanmaları önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, özdüzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, U., & Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk kültür merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, N., & İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- Dörnyei, Z., (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 38-42.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Froiland, J. M., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34(2), 119-132. doi: 10.1080/01443410.2013.822964.
- Hidi, S. (2016). Revisiting the role of rewards in motivation and learning: Implications of neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61-93. doi: 10.1007/s10648-015-9307-5.
- Hooper D., Coughlan J., & Mullen M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, (11), 354-373.
- Kable, J. W., & Glimcher, P. W. (2007). The neural correlates of subjective value during inter temporal choice. *Nature Neuroscience*, 10(12), 1625-1633. doi: 10.1038/nn2007.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Keenan, K. (1996.). *Motivation*. (E. KOPARAN., Çev.) İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp.383-434). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- Liu, Y., & Hou, S. (2018). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study, *School Psychology International*, 39(1), 38-55. sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav doi: 10.1177/0143034317710574 journals.sagepub.com/home/spi
- Lussier, R. N. (1996). *Human relations in organizations: A skill-building approach*. Boston: Irwin.
- Mels, G. (2006). LISREL for Windows: Getting started guide. <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/GSWLISREL.pdf>
- Orhan, D. (2019). *İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-108.
- Schumacker, R. E., & Lomax R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Taylor & Francis, 1-8.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Matbaacılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Pearson Education Inc. Boston. *The academy of marketing science*, 16(1), 74-94.
- Ulusoy, A. (2007). Güdülenme. Ayten Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 307-325) Ankara: Anı yayıncılık.
- Ushioda, E. (2011) Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210. DOI: [10.1080/09588221.2010.538701](https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701)
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy – supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483–501. doi: 10.1111/j.1467 8624.2005.00858.x.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company; 176-8.
- Wan, T. T. (2002). *Evidence-based health care management: Multivariate modeling approaches*. Springer: Netherlands.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using mplus: Methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons, 5-9.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56, 209-227.

Extended Abstract

Since the purpose of learning Turkish as a foreign language differs for every individual who learns Turkish, this purpose difference also affects the motivation differences of students during the process of learning language. In this scope, when the importance of motivation is considered with respect to learning language, it could

be said that there is a positive relation between achieving success and motivation in learning language. The word motivation is defined in the literature in different forms, some of which are “internal process that steers the individual to act for meeting one’s needs” (Lussier, 1996), “direction and size of behaviour” (Keller, 1983), “an important element for students’ success” (Freedman, 1997) and “state of being interested in how individuals are treated and how individuals feel about the work they do” (Keenan, 1996), “one of the most important power supplies in defining the direction, intensity, commitment of student behaviour in school and speed of reaching desired goals in an educational environment” (Akbaba, 2006).

Moving from the aforementioned definitions, motivation, which is identified as an important factor with respect to achieving targeted success in teaching and learning language, makes it a requirement to consider both the cognitive and affective aspects of linguistic skill development studies consisting of listening, speaking, reading and writing skills in teaching Turkish to those whose native language is not Turkish. Identifying what affects student motivation in teaching Turkish as a foreign language could be beneficial for teachers working in this field, students and program development processes.

The study was conducted using the scanning method (Karasar, 2000), a research approach that aims to describe a past or current state as is. In this regard, this study was conducted with the students enrolled in Istanbul Aydın University Turkish Teaching Center (TÖMER) in the spring term of the academic year of 2017-2018. 237 students took part in the study group. Adapted scale for the study was developed by Kikuchi & Sakai (2009) for those learning English as a foreign language in Japan, which is a 5-point Likert scale consisting of 35 articles. The scale was established on six structures formed by previous experiences, which consists of class traits (articles 1-6 and 26), failure experiences (articles 7-9, 27 and 20), class surroundings (articles 21-25, 28 and 29), class materials (articles 16-20 and 35) and attention deficit (article 31-34). The scale, which is originally in English, was translated to Turkish. Two experts conducting the research first made the translation individually, and then merged them by comparing the translations; in order to receive expert opinion, they prepared these translations as a form, where the original English version was on top and the Turkish translation was at the bottom. These forms were submitted to a group of experts consisting of two women and two men, 2 of which was in the field of teaching Turkish and 2 was in teaching English, and 6 instructors teaching Turkish as a foreign language, and their opinions were collected with the form consisting of appropriate, not appropriate and your opinion titles. In light of the received opinions and suggestions, necessary corrections and arrangements were made and the Turkish version of the survey was finalized for application. Data collected in the study was analyzed using SPSS 22.0 and AMOS software. Scale’s structure validity was tested with explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis. Internal consistency of the scale was measured with Cronbach Alpha, and article analysis was measured with article total correlation values.

Sakai & Kikuchi (2009) formed a 5-factor structure upon 19 articles by removing 16 articles (2, 5, 6, 9, 15, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 and 35) from the form, which was applied as 35 articles in the scale development study. Sakai & Kikuchi conducted their research using an English learning sample group that has the same native tongue, same culture and same perception. As this research was conducted on students with different native tongues, cultures, perception and nationalities, first the reliability, article analysis, explanatory (exploratory) factor analysis, and later, confirmatory factor analysis was applied over 35 articles.

General reliability of the scale was found as Cronbach Alpha = 0.801. When article total correlation values were examined, it was seen that 13 articles (articles 1, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 20, 21, 26, 27, 30, 31) were found to have low contribution to the scale ($r < 0.3$), hence were removed, which resulted in scale reliability to be Alpha = 0.861.

As result of the Barlett test ($p = 0.000 < 0.05$), it was identified that there is a relation between the variables included in the factor analysis. As result of the test, it was identified that sample size ($KMO = 0.838 > 0.60$) was sufficient for factor analysis application. Varimax method was used in factor analysis, which provided for keeping the relation between the factors the same. As result of factor analysis, variables were grouped under 4 factors with a total explained variance of 49.61%. These factors were named as “Obstacles About Students’ Emotions”, “Insufficient Use of Material”, “Communication Obstacles” and “Competence and Teaching Skills of Teachers”. Cronbach Alpha values with respect to these factors were found as 0.77; 0.74; 0.75; and 0.72, respectively. It was concluded that Motivation Obstacles Survey for Learning Turkish As A Foreign Language is a valid and reliable scaling tool that could be used by researchers and teachers in the field of teaching Turkish as a foreign language. Researchers and instructors working in this field are recommended to use this scale to identify motivation obstacles in Turkish teaching centers.

Okuma Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Hülya Kodan**

Makale Geliş Tarihi: 08/11/2019

Makale Kabul Tarihi: 27/03/2020

DOI: 10.35675/befdergi.644534

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki bilgilerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine ilişkin deneyimlerini belirlemektir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir yöntem olarak tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusundaki bilgi düzeyini belirlemek için “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği -Öğretmenlere Yönelik-“ kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin tespit, değerlendirilmesi ve müdahalesindeki uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için nitel anket kullanılmıştır. Çalışma grubu Bayburt il Merkez ilçesinde görev yapmakta olan 50 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde doküman analizi ile birlikte nitel ve nicel betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin eksik ve hatalı bilgileri olmasına rağmen genel olarak bilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle genelde ders dışı zamanlarda bireysel çalışmaları, okuma güçlüğüne nedenlerini aile ilgisizliği ve eğitimsizliği olarak gördükleri, bireysel değerlendirme yaptıkları, ancak öğrencilerin gelişim sürecine ilişkin değerlendirme yapmadıkları belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, ilkokul, okuma güçlüğü

Teachers Opions About Reading Disability

Abstract

The aim of this study is to determine the knowledge of classroom teachers about reading disabilities and their experiences with students who have reading disabilities. The research is designed as a mixed method in which quantitative and qualitative methods are used together. “Information Scale on Reading Disability-For Teachers” was used to determine the level of knowledge of teachers about reading disabilities. In the qualitative part of the research, a qualitative questionnaire was used to reveal the opinions of the primary teachers about the determination, evaluation and intervention of reading disabilities. The study group consists of 50 primary teachers working in Bayburt. As a result of the research; although the teachers

* Bu makale, Bayburt Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenen “Okuma Güçlüğü Olmasın!” adlı projeden üretilmiş olup, çalışmanın bir kısmı 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Bayburt Üniversite, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, Türkiye, hulyakodan@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4681-5972 

have incomplete and inaccurate information about reading disabilities, it was determined that their knowledge level was generally high. In addition, it was determined that the primary teachers worked individually with students who had reading disabilities during the extra-curricular periods.

Keywords: *Primary teachers, primary school, reading disability*

Giriş

Okuma, bireylerin bilgi edinme sürecinde çoğunlukla başvurduğu temel akademik becerilerdendir. Okuma güçlüğü ise en genel anlamıyla okuma eyleminin gerçekleştirilmesinde çeşitli nedenler dolayısıyla ortaya çıkan yetersizliklerdir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma becerisinin alt becerilerinden birinde veya birkaçında problem yaşamaktadır. Okuma konusunda yaşanan problemler bireyin sadece akademik değil sosyal yaşantısında da başarısızlıklara sebep olur. Bu nedenle bireyin hem akademik hem sosyal hayatını bağımsız bir şekilde devam ettirebilmesi için okuma becerisini kazanması önemlidir. Bu bağlamda, okuma güçlüğünü anlayabilmek için öncelikle okumadan bahsetmek gerekmektedir.

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimin gerekli olduğu, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2011). Güneş (2008) okumayı yapılandırmacı yaklaşıma göre, bireyin var olan bilgilerinin metinden edindiği yeni bilgileri sentezleyerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımlar, özellikle okurun aktif olması üzerinde durmaktadır. Ancak okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma ve okuduğunu anlama sürecinde istenilen düzeyde aktif olamadıkları için sorunlar yaşamaktadır. Okuma bir senfoni orkestrasına benzetilebilir. Bu benzetmede 3 temel nokta mevcuttur. İlki, okuma gerçekleşirken alt becerilerin de gerçekleşmesi okumayı bütüncül bir eylem kılar. İkincisi, senfonideki enstrüman çalma becerisinin kazanımı gibi okumadaki başarı da uzun süren uygulamalar sonucunda gerçekleşir. Son olarak tıpkı müzik notalarında olduğu gibi, okumada da bir metnin birden fazla yorumu olabilir. Yorumlama da okurun ön bilgilerine bağlıdır (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler; okuma alt becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Okuma; fonemik farkındalık, fonetik çözümleme, akıcılık, sözcük dağarcığı gelişimi ve okuduğunu anlama olmak üzere beş alt beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerden herhangi birinin kazanılmaması durumu okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (National Reading Panel: NRP, 2000). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okuma zor, zahmetli ve zihin zorlayıcı (Samuels, 2006) olduğu için okuma metinleriyle karşı karşıya gelmekten kaçınırlar. Bu bağlamda da, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma becerisinin kazanım ve gelişim aşamasında yetersiz kaldığı için okuduğunu anlama becerileri de zayıf kalmaktadır.

Okuma güçlüğü, kökeni nörobiyolojik olan özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru veya akıcı kelime tanıma ve yetersiz heceleme ve çözümleme becerileri okuma güçlüğünün

özellikleridir. Bu güçlükler, dilin fonolojik bileşenlerinde, diğer bilişsel beceriler ve etkili bir sınıf öğretiminin sağlanması ile ilgili beklenmeyen bir yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama problemleri ve kelime ve ön bilgisinin gelişimini engelleyebilen okuma deneyimlerinin azalması gibi ikincil sonuçlar da içerebilir (International Dyslexia Association: IDA,2002; National Institutes of Health: NIH, 2017).

Okuma güçlükleri belirli demografik özellikleri taşıyan çocuklarda diğer çocuklara göre daha büyük bir risk olsa da okuma problemleri her grupta ve her okulda bulunmaktadır. Okuma güçlüğü'nün nedeni veya niçin olduğu kesin olarak anlaşılamamıştır. Bazı durumlarda okuma güçlüklerinin kaynağı ses-harf ilişkisindeki güçlük süreci olan biyolojik yetersizlik gibi nispeten net bir sebep iken, bazı durumlarda da yetersiz okuma eğitimi gibi öğretimsel sebeplerdir (Snow, Burns & Griffin, 1998). Öğretimsel uyarlamaların yapılması için öncelikle öğrencinin düzeyinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme öğretim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için önemlidir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle hemen hemen her karşılaşılmaktadır. Bu öğrencilerin okuma hataları tespit edilmeli ve okuma becerisini geliştirmek için uygun yöntemler belirlenmelidir. Aksi takdirde, yapılan okuma hataları materyalden uzaklaşmaya neden olur ve bu durum da öğrencinin okumaya karşı tutumundan akademik başarısına kadar pek çok yaşantısını olumsuz etkilemektedir (Dağ, 2010). Öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında daha detaylı bilgi edinilmesi için değerlendirme yapılması oldukça önem arz etmektedir. Özellikle de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin durum tespitlerinin yapılması ve bu tespit doğrultusunda da yapılacak müdahale programının daha gerçekleştirilebilir ve uygun nitelikte olması, hem aileler hem de öğretmenler için durumun daha anlaşılır hale gelmesini sağlar (Christo, Davis & Brock, 2009; Johnston, 2002).

Değerlendirmenin amacı, aslında öğrencileri düzeylerine göre gruplara ayırmaktır. Bunu yaparken de odaklandığımız nokta, okuma güçlüğü'nü önlemekten ziyade öğrencilerin okumalarını iyileştirmek olmalıdır. Bulunduğu sınıf düzeyinin bir ya da iki sınıf altında olması gibi güçlük kriterlerini de göz önünde bulundurmanız gerekir (Johnston, 2002). Değerlendirme ile okuma güçlüğü yaşama riski taşıyan çocukların erken dönemde ayırt edilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmek için geçerli bir araç sağlanması amaçlanmaktadır (Fuchs & Fuchs, 2006). Son yıllarda yapılan uygulamalarda öğretmenlerin çocukları oldukça iyi tanıdıkları görülmektedir. Eğitimsel değerlendirme öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrencileri değerlendirme süreçlerinde de öğretmenlerin ciddi hazırlıklar yapması gerekmektedir (Bender, 2012; Williams, 2013).

Öğretmenler, okuma becerisinin birçok yönünü fark etmeli ve öğrencilerin sahip olduğu veya olmadığı becerileri nasıl belirleyeceğini bilmeli ve öğretimsel uyarlamalar yapma amacıyla okumaya yönelik değerlendirmelerini gerçekleştirmelidir (Polloway, Serna, Patton & Bailey, 2014). Başarılı öğretmenler,

öğrencilerini tanır ve öğrencilerine yardımcı olmalarını sağlayacak bilgilere değer verir. Okuma güçlüğünün ne olduğunu bilmenin yanı sıra, nedenlerini anlamaları ve bununla başa çıkmada etkili stratejileri bilmeleri gerekmektedir.

Okuma etkinliği, ilkokuldan başlayarak bireyin hayatının tüm dönemlerinde ona gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısını etkileyecek önemli bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatım yoluyla kendini iyi ifade eden öğrencilerin okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden bireylerin okuma ve diğer alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişmesi gereklidir (Çaycı & Demir, 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin okumadaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesiyle elde edilen değerlendirme sonuçları, öğretimde uygulanacak öğretim stratejilerine ve öğrenciye verilecek destek hizmetlerinin planlanmasına yardımcı olacaktır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014 Karasu, Girgin & Uzuner, 2013). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin yanı sıra öğretmene sağlanan destek okuma güçlüğünün önlenmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Snow, Burns & Griffin, 2005). Öğrencilerin okuma güçlüğünün olası nedenleri hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin nasıl etkili bir öğretim yapılacağı hakkındaki korkularını ve belirsizliklerini gidermektedir (Hudson, High & Otaiba, 2007). Öğrencilerin akademik başarıları ve etkili öğretim uygulamaları için öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgisi ve eğitimi önemli rol oynamaktadır (Snow, Burns & Griffin, 2005; Taylor, Pressley & Pearson, 2002). Doğan (2013) ve Balcı (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okuma güçlüğü için yapılması gerekenler hususunda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Yurdakal (2014), öğretmenlerin genel teorik bilgiye sahip olduklarını ancak okuma güçlüğüne ilişkin yanlış bir takım bilgilere sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desende tasarlanmıştır. Karma araştırma nitel ve nicel yaklaşımların karması bir yaklaşımdır (Balcı, 2009). Karma araştırma yöntemi bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve buna bağlı olarak da araştırma verilerinin birleştirilmesini veya bütünleştirilmesini

gerektirmektedir. Karma yöntem nicel ve nitel araştırmaları birleştirerek her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi sebebiyle tercih edilir (Creswell, 2013). Araştırmanın nicel boyutu tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007). Araştırmaya ait nicel veriler için sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere Yönelik- (OGİBÖ)” ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama tekniklerinden nitel anket tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2006). Çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet		Hizmet Yılı				Mezun Olunan Fakülte	
Kadın	Erkek	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üstü yıl	Eğitim Fakültesi	Diğer
32	18	13	15	8	14	46	4

Tablo 1’e bakıldığında öğretmenlerin 18’i erkek, 32’si ise kadındır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 6-10 kıdem yılına sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 13’ü 1-5 kıdem yılına, 15’i 6-10 kıdem yılına, 8’i 11-15 kıdem yılına, 14’ü ise 16 ve üstü kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin 46’sının Eğitim Fakültesi mezunu, 4 öğretmenin ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Yurdakal (2014) tarafından hazırlanan “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere Yönelik- (OGİBÖ)” ölçek kullanılmıştır. Ölçekte 30 madde olup maddelere verilen cevaplar doğru/yanlış şeklindedir. Yurdakal (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuşken, bu çalışmada ölçeğin güvenirlik değeri .76 olarak belirlenmiştir. Ölçek çalışmalarında cronbach alpha değerinin .70 ve üzeri olması genel kabul görmektedir (Seçer, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama tekniği olarak nitel anket tekniği kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş nitel anket 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Alan yazın taramasından sonra oluşturulan anket formunun geçerliğini sağlamak amacıyla 3 uzman kişinin (Sınıf eğitimi alanında) görüşleri alınmış, böylelikle nitel anket sorularına son hali verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin tespiti, değerlendirilmesi ve müdahaleye ilişkin uygulamaları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için açık uçlu sorular sorulmuştur. Nitel ankette yer alan sorular;

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin/öğrencilerinizin bu konuda problem yaşamasının sebebi ne olabilir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin/öğrencilerinizin okumadaki problemini hangi aşamada (ses farkındalığı, heceleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama) tanımlarsınız?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizle/öğrencilerinizle ilgili bir eğitim programı uyguladınız mı? Uyguladıysanız nerede ve ne zaman?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin/öğrencilerinizin okuma problemini gidermeye yönelik uyguladığınız etkinlik/yöntem/stratejiler nelerdir?
5. Okuma güçlüğüne gidermeye yönelik (aile, rehber öğretmen veya başka bir öğretmenden) destek aldınız mı?
6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinize/öğrencilerinize dair değerlendirmeyi nasıl yapmaktasınız?
7. Okuma güçlüğü konusunda (lisansta, hizmet içi eğitim seminerlerinde vs.) bilgi edindiniz mi? Bu konuda varsa önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemede % dağılımına bakılmıştır. Verilerin analizleri sorulara doğru ve yanlış cevap verme durumlarına göre sıralanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerinden temalar

oluşturulmuştur. Temalardan yola çıkılarak konuyla ilgili yorumlar yapılmıştır. Yorumları desteklemek amacıyla alıntılara ve alıntı yapılan kişilerin bilgilerine yer verilmiştir. Alıntılarda her bir öğretmene 1, 2, 3...10 gibi sıra numaraları ve cinsiyetlerini belirlemede K (kadın), E (erkek) harflerinden oluşan (4,K), (10,E) gibi kodlar verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ne düzeydedir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere ait yüzdelik değerler sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeğine Verdikleri Cevaplar

Soru Sayısı	Doğru (D) /Yanlış(Y)	N	%	Soru Sayısı	Doğru (D) /Yanlış(Y)	N	%
1	Doğru	24	% 48	16	Doğru	41	% 82
	Yanlış	26	% 52		Yanlış	9	% 18
2	Doğru	37	% 74	17	Doğru	36	% 72
	Yanlış	13	% 26		Yanlış	14	% 28
3	Doğru	42	% 84	18	Doğru	35	% 70
	Yanlış	8	% 16		Yanlış	15	% 30
4	Doğru	32	% 64	19	Doğru	18	% 36
	Yanlış	18	% 36		Yanlış	32	% 64
5	Doğru	40	% 80	20	Doğru	4	% 8
	Yanlış	10	% 20		Yanlış	46	% 92
6	Doğru	43	% 86	21	Doğru	42	% 84
	Yanlış	7	% 14		Yanlış	8	% 16
7	Doğru	44	% 88	22	Doğru	46	% 92
	Yanlış	6	% 12		Yanlış	4	% 8
8	Doğru	32	% 64	23	Doğru	7	% 14
	Yanlış	18	% 36		Yanlış	43	% 86
9	Doğru	42	% 84	24	Doğru	41	% 82
	Yanlış	8	% 16		Yanlış	9	% 18
10	Doğru	36	% 72	25	Doğru	38	% 76
	Yanlış	14	% 28		Yanlış	12	% 24
11	Doğru	28	% 56	26	Doğru	47	% 94

	Yanlış	22	% 44		Yanlış	3	% 6
12	Doğru	28	% 56	27	Doğru	15	% 30
	Yanlış	22	% 44		Yanlış	35	% 70
13	Doğru	43	% 86	28	Doğru	43	% 86
	Yanlış	7	% 14		Yanlış	7	% 14
14	Doğru	37	% 74	29	Doğru	34	% 68
	Yanlış	13	% 26		Yanlış	16	% 32
15	Doğru	39	% 78	30	Doğru	43	% 86
	Yanlış	11	% 22		Yanlış	7	% 14

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri beş soru dışındaki tüm sorulara % 50'nin üzerinde doğru cevap vermiştir. Ölçeğin 26. maddesinde yer alan “Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler.” ifadesi ile 22. maddesinde yer alan “Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi sayarken harflerin yerlerini karıştırabilirler.” ifadesine % 90'ın üzerinde doğru cevap verilmiştir. Buna rağmen, ölçekte yer alan “Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile okuma güçlüğünün kesin tedavisi bulunmuştur.” ifadesine dört sınıf öğretmeni doğru cevap verirken, “Okuma güçlüğü olan öğrencilerde merak duygusu çok gelişmiştir.” ifadesi de yedi sınıf öğretmeni tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçek sonuçları, öğretmenlerin okuma güçlüğünün tedavisinin olduğuna ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip olmalarına rağmen bilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular eğitsel tanılama, müdahale ve değerlendirme süreci olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Eğitsel tanılama süreci

Sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerinin okuma güçlüğü yaşama sebeplerinin sağlık problemleri ile ilişkilendirmezken, bir kısmının okuma güçlüğü yaşama sebebini konuşma ve zihinsel problemlerle ilişkilendirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerinin okuma güçlüğü yaşamalarının sebeplerinin genel olarak aile ilgisizliği ve eğitimsizliği olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu sebeplerin yanı sıra öğrencinin okumaya karşı motivasyonunun olmaması, algı ve bellek sorunlarının olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Dikkat dağınıklığı, aşırı baskıcı aile tutumu, sabırsızlık ve başaramayacağı hissini yoğun yaşayıp vazgeçmesi...(7,E).”

“doğumla alakalı olabilir, zihinsel olabilir, çevresel faktörler olabilir, kalıtsal olabilir (10,E).”

“Aile ilgisiz olunca çocuk tek başına bırakılıyor böyle olunca da geri kalması kaçınılmaz olmaktadır (13,K).”

“Başta aile ilgisizliği ve çocuğun isteksiz olması. Bazen çocuk okumaya kaşı istekli olsa bile bu sorun aile ortamından da kaynaklanabiliyor. Örneğin, bir öğrencinin kardeş sayısı çok fazla ailede ilgi yok. Diğer öğrenci babasından ayrı gibi sorunlar onları etkiliyor. Bazen de öğrenme güçlüğü yavaş ilerlemelerine neden oluyor (14,K).”

“Aile ortamı, arkadaş çevresi, öğretmenin yapamadıkları, olmaması gereken devamsızlıklar (15,E).”

Sınıf öğretmenleri, okuma güçlüğü yaşadığını düşündükleri öğrencilerinin çoğunun heceleme aşamasında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu sorunu sırasıyla ses farkındalığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada yaşanan sorunlar takip etmektedir.

“Okurken sürekli kelimeleri heceliyor. Okuma hızı da oldukça düşük”(3, K).

“Sesleri ayırt ediyorlar fakat sesleri birleştirmede yani hece oluşturmada, hecelemede sorun yaşıyorlar” (29, K).

“Ses farkındalığı konusunda sesi unutuyor” (31,K).

“Ses farkındalığıyla başlayan bir sorun olmakla beraber, heceleme yanlışlıkları çok fazla. Zaten akıcı okuma ve okuduğunu anlama ciddi bir problem” (33, K).

“Ses farkındalığını sağlamıyor. Öğrendiği harfi çok çabuk unutabiliyor. Şu an tamamen bildiği ‘e’ sesi. Bunun dışında ‘l’ sesini verdiğimde kapalı hecelere ulaşabiliyor el, al gibi” (36, K).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sürecindeki aşamaların (ses farkındalığı, heceleme, kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) herhangi birinde problem yaşaması olağan sonuçtur. Öğrencinin bu aşamalardan birinde problem yaşaması bir sonraki aşamada da sorun yaşayacağı anlamını taşır. Her bir aşama bir sonraki aşama için ön koşul niteliğindedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin hangi aşamada sorun yaşadığının tespit edilmesi müdahale programının daha verimli ve etkili kullanımını sağlayacaktır.

Müdahale süreci

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine müdahale programı uygularken çok az bir kısmı öğrencileri için özel bir müdahale programı uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirdikleri müdahale programlarını da genelde ders aralarında, ders sırasında ve okul çıkışında gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendi zamanlarından fedakârlık ederek, öğrencilerinin sorununa çözüm bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ders esnasında okuma güçlüğü çeken öğrenci ile diğer öğrenciler farklı bir etkinlik yaparken yanımda özel ilgilenip, yakınım oturtup gözetim altında tutmaya çalışıyorum” (29,K).

- “Özel olarak zamanımın bir bölümünü onlara ayırıyorum. Ders esnasında yanıma alıp kontrolüm altında çalıştırıyorum” (31, K).
- “...öğrencinin okumayı unutmaması sebebiyle okul idaresi tarafından her gün 6. saatte bireysel ders yapılmak suretiyle giderilmeye çalışılıyor...”(41, K).
- “...serbest etkinlik derslerinde ek çalışmalar yapılıyor” (10, E).
- “Bu tür çalışmaları genelde sınıfımda, 3’ten sonra uygulamaya çalışıyorum. Sıkıntı yaşayan öğrencim ile baş başa, bire bir çalışmayı daha uygun görüyorum” (38,K).

Öğretmenler müdahale programında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle genellikle bireysel çalışma yaptıklarını, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin düzeylerine göre çeşitli etkinlikler hazırladıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak, görsellerden yararlanma, kavram haritaları, resimli çocuk kitapları, oyun, akran desteği, drama gibi yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır.

- “Tüm sınıfa uyguladığım etkinlik, yöntem ve stratejileri bireysel olarak uyguladım. Ayrıca bazı öğrencilerimde hece tablosundan ezberletmenin daha olumlu sonuç verdiğini gördüm. Mutlaka kısa metinleri de evde okumaları için verdim. Ailesi evde bu metinleri çalıştırınca daha başarılı oldular (20,E).”
- “sözcükleri resimlerle anlattırma ve anlatma, birebir çalışma, kavram haritaları, seviyeye uygun görseli fazla hikâye kitapları okutma, akran çalışması yaptırdım...(21,K)”
- “Büyük puntolu, çok resimli hikaye kitapları ile kitap okuma çizelgeleri, sembolik pekiştirme, günlük okuduğu sayfanın takibi...(33,K).”
- “Harfleri tanımasına yönelik oyunlar oynuyoruz, müzik başlayınca “e” seslerini bulmaya çalışıyor, hece ve kelimeleri okudukça ödül kazanıyor (36,K).”

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere müdahale programlarını uygulama sürecinde çeşitli kurum ve kuruluşlardan yardım alırken çok az bir kısmı herhangi bir destek almadığını belirtmiştir. Öğretmenler okuma güçlüğü konusunda genellikle kendilerinden daha tecrübeli meslektaşlarından, rehber öğretmenlerden, rehberlik araştırma merkezinden ve öğrencilerin ailelerinden destek alma eğilimindedirler.

- “Aile ile çok ciddi bir işbirliği yaptım. Mutlaka evde çalıştırılmaları gerekli, nasıl çalıştıracaklarını, problemin her aşamasında anlattım. Okulda ve evde çalışmalarımız paralel yürüdü (20, E).”
- “hepsinden yardım almayı denedim. Özellikle aile ile işbirliği yaparak onları her konuda bilgilendirerek çok fazla etkili olduğunu gördüm (21, K).”
- “Daha tecrübeli arkadaşlarıma danışıyorum. Veliler ile sürekli iletişim halindeyim. Okulumuzda maalesef rehber öğretmen yok (29, K).”
- “Aile ile beraber yürütülmektedir. Aile haftalık okula çağırılmak suretiyle yapılacak çalışmalar hakkında rehberlik yapılarak evdeki çalışmaların yönlendirilmesi yapılmaktadır (41,E).”

“Rehber öğretmenden ve genellikle daha tecrübeli olan öğretmen arkadaşlarımdan destek alıyorum (44,E).”

Değerlendirme Süreci

Araştırma kapsamında öğretmenlerimizden okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik nasıl bir değerlendirme yaptıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

“Öğrencimin başlangıçtaki seviyesine göre hareket ediyorum. Kısa sürede öğrenciden çok şeyler beklemek hem kendimizi yıpratır hem de öğrenciye haksızlık olur. Öğrencimle ilgili ürün dosyası tutuyorum. Bu sayede süreç değerlendirmesi yapıyorum (6, E).”

“okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kazanım sayılarını diğer öğrencilerden daha az sayıda tutarız. Bunu yaparken de resmiyetten uzak dururum ki daha gerçekçi olsun. O öğrenci ile aramda olan etkileşimle alakalı bir durumdur bu. ...son değerlendirmeden çok öğrenim sürecindeki çabalarını, gayretlerine göre bir değerlendirme yaparım. Bu durumdaki öğrencilere akademik başarıdan çok sosyal hayata katmak daha önemli kanaatindeyim (10, E).”

“sözlü olarak sadece değerlendiriyorum. Ayrıca dakikada okuduğu kelime sayısına bakıyorum. Dikte yapıyor ya da verilen bir metni yazıyor (12,K).”

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri genellikle bireysel olarak değerlendirdiğini, öğrencilerin okuma performanslarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler portfolyo gibi ölçme araçlarından da yararlanarak süreç temelli değerlendirme yaptıklarını beyan etmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler okuma güçlüğüne ilişkin daha detaylı bilgi almak istediklerini, öğretmelerin çoğunluğu bu konuyla ilgili seminer, ders vs. almadıklarını belirtirken, bir kısmı da kendi imkânları ve ihtiyaçları doğrultusunda bilgi edindiklerini veya lisansta bir ders içinde gördüklerini ya da seminerde bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın birinci alt problemindeki bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili hataları ya da eksikliklerinin olması bu konuda herhangi bir eğitim almamalarından kaynaklı olabilir.

“Hayır, bilgi edinmedim (13, K).”

“evet buna benzer hizmet içi seminerlere gittim...(6, E).”

“açıkçası çok fazla bilgi edinmedim lisans eğitimimde. Şu an bu yönde kitap okumaya ve internette araştırılmaya çalışıyorum. Önerim stajlarda bu konularda daha çok tecrübe kazandırılması ve bu yönde bir ders olması, uygulamalı olarak (29,K).”

“hayır, edinmedim. Ama keşke üniversite yıllarımızda hayatın gerçekleri bizlerle paylaşılsaydı. Bu tür sorunlarda hep kendimiz bir şeyler okumaya ve kendi kendimizi yetiştirmeye mecbur kalıyoruz (38,K).”

“Hayır almadım (seminer). Her öğretmenin hizmet içi seminerlerde alması gereken konudur (39, K).”

Öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda bilgi edinmede eksiklikleri olduğu görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu konuda lisans düzeyinde bir ders ve hizmet içi seminerlerde konunun gündeme gelmesi öğretmenlerimize sorunu gidermede yardımcı olacağı kanaati taşınmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin deneyimleri eğitsel tanılama, müdahale ve değerlendirme süreci olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinde eksiklikler olsa da bilgi düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ketenoglu Kayabaşı (2019), yedi sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına yönelik bilgi ve algı seviyeleri iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin disleksiye akademik olarak yaşanan öğrenememe problemi olarak algıladığı ve genellediği sonucuna ulaşmıştır (Balcı, 2019; Gwernan Jones & Burden, 2010; Keogh, 2002).

Araştırmanın nitel boyutunda ise, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin deneyimleri sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin ilk kategori *Eğitsel Tanılama Sürecidir*. Eğitsel tanılama süreci incelendiğinde, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin tanılmasına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Literatür taramasında da çok sayıda çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik eğitsel değerlendirme ve müdahale programlarının hazırlanmasında bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir (Başar & Göncü, 2018; Esen & Çifci, 2000; Ghimire, 2017; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Yiğiter, 2005). Öğretmenler, okuma güçlüğüne sebep olduğu arasında zihinsel, çevresel faktörlerin yanı sıra özellikle aile ilgisizliğini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde de okuma güçlüğüne sebep olduğu arasında benzer ifadelerin dile getirildiği görülmektedir (Doğan, 2013; Ketenoglu Kayabaşı, 2019). Okulöncesi dönemde dil yetersizlikleri yaşayan ve ailelerinde disleksi öyküsü bulunan bireylerin okuma güçlüğü bakımından risk altında olduğu ifade edilmektedir (Hamilton & Glascoe, 2006).

Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin harfleri karıştırdığını, heceleyerek okuduğunu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamının yanı sıra hatırlamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ketenoglu Kayabaşı (2019) çalışmasında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin harfleri ve okudukları metinlerdeki olayların sırasını karıştırdıkları, özetleme ve tahmin etme becerilerinde sorunlar yaşadıkları, akademik faaliyetlerde ve sosyal uyum bağlamında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Baydık (2011), yaptığı çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama için gerekli olan stratejilerin kullanımında güçlükleri

olduğunu tespit etmiştir. Hampton ve Mason (2003), Yıldız (2004) çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının yanı sıra yüksek kaygı taşıdıkları, özgüven yetersizliği, sınıf içi görevleri yerine getirmede öz yeterliliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin *Müdahale Sürecine* ilişkin deneyimleri incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin sorunlarını gidermek için ders sırasında, teneffüslerde veya okul saatleri dışında öğrenciler ile bire bir çalışmalar yaparak bu sorunun giderilmesine katkıda bulunmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan öğretmenlerin öğrencilerin eksikliklerini belirleyip, seviyelerine uygun etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) çalışmalarında okuma güçlüklerine ilişkin sorunları çözebilmek adına öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalar yaptıklarını ve bu uygulamalar için okuma saatini tercih ettiklerini belirlemiştir. Koç (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıkları, akran desteği aldıkları, görsellerden yararlandıklarını söylemişlerdir. Yuen, Westwood ve Wong (2004) çalışmalarında öğretmenlerin, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için akran yardımıyla yararlandıkları ve mümkün olduğu zamanlarda da bireysel destek sağladıklarını belirlemiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında da öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Altuntaş (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çalışmanın sonucundan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın *Değerlendirme Süreci* kategorisinde ise öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini süreç içerisinde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine ilişkin süregelen bir değerlendirme sistemlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Baydık, Ergül ve Kudret (2012), ilkökul üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin akıcı okuma sorunlarına ve bu sorunların giderilmesine yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede sesli okuma yaptırdıkları, okumalarını değerlendirirken de ne tür ölçümler yaptıklarını belirtmedikleri, ayrıca çalışmada öğretmenlerin bir kısmının okuma hızını değerlendirdiği sonucuna varmışlardır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda lisans döneminde, seminerlerde çok az bilgi sahibi olduklarını, daha çok kendi çabalarıyla bilgi edindikleri belirlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğretmenler, bu sorunu çözmeye ilk olarak aile desteğini aldıkları bununla beraber diğer meslektaşlarına ve rehber öğretmenlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada, eğitim programlarında öğretmenlere okuma güçlüğü ile ilgili yeterli eğitimin verilmediği ve bu sorunun giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur (Aslan, 2016; Altun & Uzuner, 2016; Balcı, 2019; Doyran & Canca, 2013; Katsarou, 2018; Mills & Clarke, 2017). Bu sonuçlar, çalışmanın sonucu ile benzer nitelik

göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimini takip etmesi ve değerlendirme kullanılan yöntem ve stratejilerin etkililiğinin belirlenmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi, müdahale programlarının tasarlanması ve düzenlenmesi hususunda lisans düzeyinde eğitimlerin yanı sıra hizmet içi eğitimlerin sunulması önerilmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri bulanan ailelerin görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, süreç içerisinde paydaşların iletişimini güçlendirerek öğrencilere daha nitelikli eğitim verilmesi bakımından önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17, 80-101.
- Altun, T., & Uzuner, G. F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading*. The National Academy of Education
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *Turkish Studies*, 11(3), 237-254.
- Balcı, E. (2019). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Bender, W., N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (H. Sarı, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christo, C., Davis, J., & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. Springer.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doyran, F., & Cansa, I. (2013). Are they problem learners or students with learning disabilities? What do teachers know about LD? *International Journal of Social Science*, 6(4), 371-389.
- Esen, A., & Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Fuchs, D., & Fuchs, S. L. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valis is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.

- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gwernan Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. doi:10.1002/dys.393
- Hamilton, S.S., & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading disabilities. *American Family Physician*, 74(12), 2079-2084.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hudson, R. F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60, 506-515.
- International Dyslexia Association (2002). Definition of dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> adresinden 24/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Johnston, P. H. (2002). *Assessment in reading*. (Ed.) Pearson, P. D. Handbook of reading research volume I. pp 147-182. Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karasu, H.P., Girgin Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katsarou, D. (2018). Teachers' views on inclusive education of children with dyslexia regarding greek language:a pilot study. *European Journal of Education Studies*. 5(1). 122-128.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keogh, B. K. (2002). *Research on reading and reading problems: findings, limitations, and future directions*. (Eds.) Butler, K. G., & Siliman, E. R., Speaking, Reading and writing in children with language learning disabilities. LEA Publishers.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.

- Mills, J., & Clarke, M. (2017). Dyslexia and the Need for Teacher Training: A Collaborative Three-Pronged Approach between a University and a Community Partner. *Leadership and Research in Education*, 4(1), 77-89.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2017). *Dyslexia information page*. <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page#disorders-r1> adresinden 24/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- National reading panel report. (2000). <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx> adresinden 24/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Polloway E.A, Serna, L., Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2014). *Strategies for Teaching Learners with special needs*. Pearson Education.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P., (Eds.). (1998). *Preventing Reading Disabilities in Young Children*. National Academy of Sciences National Research Council, Washington, DC.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Taylor, B.M., Pressley, M.P., & Pearson, P.D. (2002). *Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement*. Washington, D.C.: National Education Association, Reading Matters Research Report.
- Williams, A. (2013). A teacher's perspective of dyscalculia: Who counts? An interdisciplinary overview. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-180.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2004). Meeting the needs of students with specific learning disabilities in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Extended Abstract

Reading is one of the basic academic skills that individuals mostly use in the process of obtaining information. Reading disabilities, on the other hand, are the deficiencies that arise due to various reasons in the realization of reading action. Individuals with reading disabilities have problems in one or more of the sub-skills of reading skills. Problems in reading cause failures not only in the academic life of the individual but also in the social life. Therefore, it is important for the individual to gain reading skills in order to maintain both academic and social life independently. In this context, it is necessary to talk about reading first in order to understand reading disabilities.

Individuals with reading disabilities; have problems in reading sub-skills. Read; Phonemic awareness, phonetic analysis, fluency, vocabulary development and reading comprehension consists of five sub-skills. Failure to acquire any of these skills is defined as reading disabilities. Reading is difficult, demanding and mind-challenging for students with reading disabilities, so they avoid confronting reading texts. For this reason, reading comprehension skills are also weak because students with reading disabilities are insufficient in the acquisition and development stage of reading skills..

Students with reading disabilities are encountered in almost every school. Reading errors of these students should be determined and appropriate methods should be determined to improve reading skills. Otherwise, reading errors cause distancing from the material and this negatively affects many experiences of the student from reading attitude to academic success. It is very important to make an evaluation in order to obtain more detailed information about students' reading levels. Especially, determining the situation determination of the students who have reading disabilities and the intervention program to be made in line with this determination makes it more feasible and appropriate and makes the situation more understandable for both families and teachers.

In this study, it was aimed to determine the level of knowledge of teachers about reading disabilities as well as to reveal their experiences related to education process in detail.

The research was designed in a mixed method pattern in which quantitative and qualitative methods are used together. Mixed research is a mixture of qualitative and quantitative approaches. For the quantitative data of the research, the “Information Scale on Reading Disability-Teacher-Oriented” scale was used within the scope of the research in order to determine the level of knowledge of teachers regarding reading disabilities.

Qualitative survey technique, one of the data collection techniques, was used in the qualitative dimension of the research. The survey consists of two parts. In the first part, open-ended questions were asked in order to reveal the opinions about the personal information and in the second part about the determination, evaluation of the reading disabilities and the applications of the intervention.

In this study, it was aimed to determine the level of knowledge of teachers about reading disabilities as well as to reveal their experiences related to education process in detail. As a result of the analysis, teachers' experiences about reading disabilities were examined in three categories as educational diagnostic, intervention and evaluation process.

Although there are deficiencies in the knowledge about reading disabilities of the primary teachers who make up the quantitative dimension of the research, it is concluded that their knowledge level is generally high.

In the qualitative dimension of the research, the experiences of primary teachers on reading disability were presented. The first category regarding the experiences of primary teachers is the Educational Diagnostic Process. When the educational diagnostics process was examined, it was seen that there were lack of knowledge regarding the diagnosis of teachers' reading disabilities. When the experiences of the primary teachers regarding the Intervention Process are examined, the teachers participating in the study contribute to the solution of this problem by making one-to-one studies with the students during the lesson, during breaks or outside school hours to solve the problems of the students who have reading disabilities. They stated that teachers who have students with reading disabilities identify the deficiencies of the students and perform activities according to their levels. In the Evaluation Process category of the research, it was determined that teachers evaluated students who had reading disabilities in the process. It has been determined that the teachers who have students with reading disabilities have little knowledge about reading disabilities during the undergraduate period, in seminars, and they obtain information through their own efforts. Teachers with reading disabilities stated that they first received family support in solving this problem, but they applied to other colleagues and guidance teachers.

Açık-Düşündürücü Öğretim Deneyimi Sonrası Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimi Anlama Düzeyleri: Hermenötik Bakış*

Hasan Özcan **, Davut Sarıtaş *** Mehmet Fatih Taşar ****

Makale Geliş Tarihi: 29/01/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/05/2020

DOI: 10.35675/befdergi.682015

Öz

Bu çalışmada açık-düşündürücü bir etkinlikle bilimin doğası öğretimi almış fen bilimleri öğretmen adaylarının bilim tarihinden uyarlanmış biyografik ve belgesel bir film üzerinden "sosyal ve kültürel bir bağlamda bilim" tasvirini nasıl yorumladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji deseniyle yürütülen çalışmada nitel toplanan veriler literatürde uzlaşma görüşü olarak ifade edilen yaklaşımın bilim doğası unsurları ve Dilthey'in hermenötik yaklaşımında tanımlanan anlama düzeyleri dikkate alınarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu şekilde öğretmen adaylarının bilimin doğasının uzlaşsalsal unsurlarına yönelik hermenötik anlama/anlamlandırma düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, daha önce almış oldukları açık-düşündürücü öğretimin muhtemel etkisi ile öğretmen adaylarını uzlaşmış bilimin doğası unsurlarının çizdiği çerçeve içinde kalan ve belli bir özgünlüğe sahip yorumlar ile hermenötik açıdan temel düzeyde bir anlama ile bilimi değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgu bir insan etkinliği ve sosyal bir görüngü olan bilimi anlamada hermenötik yaklaşımın öğretim sürecine entegrasyonun önemine dikkat çekmektedir.


Anahtar Kelimeler: Açık-düşündürücü yöntem, bilimin doğası, bilim tarihi, hermenötik, öğretmen adayları

Prospective Science Teachers' Levels of Understanding Science after Experiencing Explicit-Reflective Instruction: Hermeneutical Perspective


Abstract

In this study, we aimed to investigate how prospective science teachers, who participated in a series of explicit-reflective activities for NOS teaching, understood "science in a social and cultural context" in the context of a biographical documentary film. We adopted a phenomenological approach. The data were analyzed descriptively by considering the aspects of nature of science and the levels of understanding as defined in Dilthey's hermeneutic approach. In this way, we determined participants' levels of hermeneutic understanding

* Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

** Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye, e-mail: hozcan@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4210-7733 

*** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Nevşehir, Türkiye, e-mail: davutsaritas@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5108-4801 

**** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, e-mail: mftasar@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1249-3482 

Kaynak Gösterme: Özcan, H., Sarıtaş, D. & Taşar, M. F. (2020). Açık-düşündürücü öğretim deneyimi sonrası fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimi anlama düzeyleri: Hermenötik bakış. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 223-250. <https://doi.org/10.35675/befdergi.682015>

regarding the nature of science. The findings show that the participants regarded science within the framework of aspects of the consensus view blended with somewhat authentic interpretations and at a basic level of understanding from the point of view of hermeneutics. This finding highlights the importance of integrating the hermeneutic approach into the teaching process in understanding science.

Keywords: *Explicit-reflective method, nature of science, history of science, hermeneutic, prospective teachers*

Giriş

İçinde bulunduğumuz zaman diliminin en belirgin özelliklerinden birisi bilimsel gelişmelerin olağan hayata çok hızlı bir şekilde nüfuz etmesidir. Bu hızlı etki bireylerin bilimin ürünü olan teknoloji ile tanışıklığına destek olurken bilimin kendisini perdelemektedir. Perde arkasındaki bu kahramanın ismi bilinse de kendisi tanınmamaktadır. Oysa bilimin doğasının öğrenilmesi uzun bir süredir ve eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (kaynak). Bilimin doğası fen (bilim) okuryazarlığının önemli bileşenlerinden biri olmasının yanı sıra fen eğitiminde odaklanılması gereken öncelikli konular arasında yer almaktadır (Allchin, 2011; Lederman, 2007; *Next Generation Science Standards* [NGSS], 2013; Özcan, 2013). Bilimin doğası anlayışlarının niçin fen okuryazarlığının temel bir bileşeni olduğuna dair çok sayıda görüş bulunmaktadır. Bu görüşleri Özcan'a (2013) göre beş argümanda toplamak mümkündür (Driver, Leach, Millar & Scott, 1996; Shen 1975; Thomas & Durant, 1987):

Ekonomi Argümanı: Bilimin doğasını anlayan bireylerin yetiştirilmesi toplumların refaha ulaşmasında önemli bir rol oynar.

Faydalılık Argümanı: Günlük yaşamda karşılaşılan teknolojik nesne ve süreçleri yönetmek için bilimi ve bilimin doğasını anlamak önemlidir.

Demokratik Argüman: Birçok kişinin, bilim ve teknoloji gibi önemli konulardaki karar verme süreçlerinde, tartışma ve görüşmelere katılabilmesi için bilim ve bilimin doğasını anlaması gerekir.

Kültürel Argüman: Bilimin doğasını anlamak kültürel başarı ile ilişkilidir.

Etik Argüman: Bilimin doğasının anlaşılması toplumlarda önemli ve geniş bir değere sahip birtakım norm ve sorumlulukların içselleştirilmesini kolaylaştırır.

Bu argümanlardan anlaşıldığı üzere bilimin doğasını anlama, fen okuryazarlığının temelinde bulunmakla birlikte, biliminin bir uzmanlıktan öte tüm bireyler için bir sosyal okuma ile anlamlandırılmasına işaret etmektedir. Başka bir ifade ile fen eğitimi alan hemen herkes mesleği ve toplumsal statüsü ne olursa olsun bilimi, kendi yaşantı alanı içerisinde nüfuz eden yönlerinin niteliğine ve derinliğine bağlı olarak anlamlandırmalıdır.

Ancak bir bireyin naif bir anlamda kendi yaşantı alanında bilimi yorumlamasının bazı riskleri de vardır. Nitekim McComas'a (1998 ve 2002) göre bireylerde bilimin doğası konusundaki bir tür kavram yanılgıları ya da bir diğer ifadeyle mitler söz konusudur. Bunlar kişisel deneyimler, alışılmış eğitim yaşantıları, popüler medya ve kültürden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca fen okuryazarlığının amaçlandığı formal ortamlarda da benzer durumların yaşandığı görülmektedir. Olağan öğretim sürecinde öğretmenlerin farkında olmadan bilimin doğasına yönelik uygun olmayan mesajlar verebilmektedir. Akerson, Buzzelli ve Donnelly (2008) öğretmenlerin bilimin felsefi temellerini göz ardı etmek suretiyle bilimi doğa ile ilgili birtakım kavramlarla ilişkilendirerek *bilimsel olarak kabul edilebilir* ya da *bilimsel olarak doğru olan gibi* ifadelerle yanlış yorumladıklarını bildirmiştir (Özcan, 2013). Bu açıdan bir bireyin bilimin doğasını nasıl anlaması gerektiği sorusu bir uzmanlık sorusudur ancak bu soruya verilecek cevapların, bilimi sadece bilim yapan veya bilim yapacak insanların değil aynı zamanda herkesin anlaması gereken yönlerini kapsamaması beklenir. Bu bağlamda ilgili literatürde bir yönden bilimin doğası kavramı ile bilimsel bilginin gelişiminde etkin rol oynayan temel değer ve varsayımların özünü anlamak amacıyla felsefe, tarih, sosyoloji ve psikolojinin bir arada bilimi ele alması manasında (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Lederman, 1992; McComas, Clough & Almazroa, 1998; Özcan & Taşar, 2018) daha içe dönük ve analitik bir içeriğe gönderme yapılır (Özcan, 2013). Diğer yönden ise bilimin toplumu nasıl yönlendirdiğini ve toplumun bilimsel çalışmalara nasıl tepkiler verdiğini gibi bilim ile toplum arasındaki karşılıklı etkileşimleri harmanlayan disiplinler arası hibrit bir alan (Clough, 2006; Herman, 2010; McComas vd., 1998) olarak toplumun bir parçası olarak bir bireyin onunla ilişkisine yönelik, daha dışa dönük bir içeriğe gönderme yapıldığı görülmektedir (Özcan, 2013). *Bu vurgular bilimin doğasının anlaşılmasında metodolojik çerçeveye yöneliktir ve bu çerçeve büyük oranda felsefe ile sosyal ve beşeri bilimler has bir bakış açısını ortaya koymaktadır.*

Sosyal Bir Görüngü Olarak Bilim ve Hermenötik

Bilimin doğası kavramının içeriğinin ne olması gerektiğine yönelik ortaya konulan farklı yaklaşımlar incelendiğinde bilimin bir insan etkinliği olduğu gerçeğine yönelik vurgular kendini göstermektedir. Örneğin, büyük oranda Lederman (2007) tarafından yapılandırılmış olan ve literatürde en fazla benimsenmiş yaklaşım olarak da bilinen uzlaşma görüşü (consensus view) (Abd-El-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Özcan, 2013; Özcan & Taşar, 2018) olarak bilinen yaklaşım incelendiğinde; bilim insanlarının ve bilim felsefecilerinin görüş birliğine vardıkları ve tüm bilimleri kapsayacak nitelikte olduğu ifade edilen bilimin doğası unsurları arasında bilimsel bilgi sosyal ve kültürel değerlerden etkilenmesi de (sosyal ve kültürel etki) bulunmaktadır. Buna ek olarak genel anlamda uzlaşmış kabul edilmese de yaygın bir bilimin doğası unsuru da bilimin sosyal ve kültürel geleneklerin parçasıdır olduğudur (McComas & Olson, 2000). Diğer taraftan Matthews (2012) bilim felsefesi ve özellikle de bilim tarihine dikkat çekerek bunları, bilimin genel özellikleri haricinde sosyal, kültürel, etik boyutlarının (bilginin üretildiği kültürel ve sosyal

içerikleri bağlamında değerler ve sosyo-bilimsel konular, dünya görüşleri ve din, feminizm vb.) tartışılması ve sorgulanmasında öğretim süreci için bir bağlam olarak önermektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında bir insan etkinliği olan bilimin (NGSS, 2013) doğası kavramının içeriğinin temelde sosyal olguları (insanın etkinliği/eylemi ve dolayımında düşüncesi) anlamaya yönelik bir yaklaşımla doldurulması gerektiği görülmektedir. Bu tür bir yaklaşımın literatürdeki karşılığı hermenötik (yorumlayıcı) yaklaşımdır. Bu yaklaşım, belirli bir yöntemin (bilimsel yöntem) bilinmek istenen nesneye uygulanması sureti bir açıklama getirme anlamındaki bir bilimi savunan olgucu (pozitivist) yaklaşımın karşısındadır. Hermenötik, sosyal ve beşerî bilimlere vurgu yaparak, insan eylem ve düşüncelerinin karmaşık yapısının anlaşılmasında pozitivist bir yaklaşımın yeterli olmayacağı görüşü ile öne çıkarılmıştır (Kissack, 1995).

Kimlerine göre Yunanca açıklama anlamına gelen *hermeneutikos*² kimilerine göre ‘yorum’ anlamına gelen *hermeneia* sözcüğünden türemiş olan hermenötik, bilgi nesnesi olarak insanı ele alır ve bireysel veya toplumsal insan eylemlerinin fen bilimlerinin ortaya koyduğu evrensel yasaların kapsamında incelenmeyeceği iddiası ile sosyal görüngüyü *dil ile eylem* arasındaki ilgi olarak açıklar (Howard, 1982). Hermenötik yaklaşım, açıklamanın ancak anlama ile mümkün olacağını; anlamının ise insanın eylem ve dilinin yorumlanması ile mümkün olacağını kabul eder. Hemenötiği ontolojik bir zeminde ele alan Gadamer’e göre tarihsel bir bağlamda insanların dünya ile kurdukları ilişkinin en açık ifadesi olan anlamada, yaşamın her alanında yorum devreye girer ve yorumsuz anlama mümkün değildir (Gadamer, 1990). Heidegger ise bir şeyi anlamının onu yorumlamak demek olduğunu vurgular (Heidegger, 2008). Ona göre bilimin dünyayı betimlemesi esasen fiziksel bir yorumdur (Fırcınoğulları, 2016a). Diğer yandan hermenötiği epistemolojik bir zeminde ele alan Dilthey ise pozitif bilimlerin yöntemine bir alternatif olarak gördüğü hermenötik yaklaşımda bir kavramı ya da eylemi anlamak için, içinde yaşanılan kültüre ve tarihsel bağlama bakmak gerektiğini vurgulayarak, hermenötiği yaşantı kavramı ile özdeşleştirmiştir (Ayaş, 2013; Fırcınoğulları, 2016b). Dilthey’e göre sosyal görüngü hakkında bilgi arayanlar, düşünce ve eylem (istekler, inançlar ve davranışlar) arasındaki ilgiyi anlaşılır hale getirmelidirler ki bu aynı zamanda açıklamayı oluşturan şeydir (Kissack, 1995). Bu nedenle hermenötik yaklaşımın bir sosyal görüngü için gerekli kıldığı anlama, olgunun tarihsel ve kültürel bağlamı, yapılan eylem ve dil üzerinden farklı seviyelerde ortaya çıkabilen bir anlamadır (Topakkaya, 2007).

²Palmer’a (2003) göre, hermenötik kavramı Yunanca bir fiil olan ve genellikle “yorumlamak” olarak tercüme edilen “hermeneuein” kavramından ve isim olarak da “yorum” anlamındaki “hermeneia” kavramından gelmektedir. Kissack’e (1995) göre ise hermenötik “açıklama ile ilgili” anlamına gelen Yunanca “hermeneutikos” sözcüğünden türemiştir.

Bilimin Doğasının Öğretimi ve Hermenötik

Hermenötik bakış açısının sosyal olgulara yönelik (ör. bilim) öğretimde önemli bir potansiyeli olduğu savunulmaktadır. Hermenötik sosyal olayları anlamada bir yöntem önerir, bu nedenle hem araştırmacılar, öğretmenler ve hem de öğrenciler, zihinsel arayışlarının niteliğini ve ufkunu belirlediği için Hermenötik anlayıştan yararlanırlar (Kissack, 1995). Nitekim Gademer'e göre Hermenötik yaklaşıma göre anlama yaşamla üretme, inşa etmedir (Fırcıoğulları, 2016b). Bu bakımdan eğitimin bilginin yapılandırılmasına ilişkin temel görüşü ile uyumludur. Bu bağlamdan bakıldığında bilimin doğasının öğretilmesinde kullanılan yöntemlerde Hermenötik yaklaşımın durumunun ne olduğu akla gelmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bilimin doğasının nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik olarak farklı yöntem ve/veya stratejiler önerilmektedir (Özcan, 2013). Bunlardan ilki olan dolaylı stratejiye göre öğrenen, sürece dâhil olduğunda yani bilim yaptığında bilimin doğasını da beraberinde öğrenecektir. Bilimin doğası unsurlarına doğrudan odaklanılmaması nedeniyle bazı araştırmacılarca sınırlı olarak nitelendirilmektedir (Lederman, 1992; Abd El Khalick & Lederman, 2000). Buna karşı önerilen ise literatürde önceleri doğrudan strateji olarak ifade edilen bir stratejinin daha gelişmiş bir hali olan açık-düşündürücü stratejidir. Bu stratejinin farkı öğrenene sürecin içinde bilimin doğası hakkında düşünme, değerlendirme ve çıkarımda bulunması imkânı vermesi ile bilimin doğası unsurlarının (özellikle uzlaşım sal görüşün tanımladığı unsurların) açık bir şekilde sürece taşınmasıdır (Abd El Khalick & Lederman, 2000; Akerson & Volrich, 2006; Akindehin, 1988). Akerson ve Abd El Khalick (2003), öğretimdeki pedagojik stratejilerin dolaylıdan, açık-düşündürücü stratejilere dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir (Özcan, 2013). Son olarak, tarihsel stratejide ise bilim insanların yaşamı ve bilim serüvenleri ya da bir buluşun hikâyesi gibi durumlar sınıf ortamına taşınarak öğrenenlere bu yolla bilim insanı bakış açısı kazandırılmaya çalışılır. Özcan'a (2013) göre bu şekilde de bir bilimin doğası öğretim süreci işletilebilir (Solomon, Duveen, Scot & Mccarthy, 1992; Şeker & Welsh, 2006). Bu üç stratejiden bilimin doğasının öğretiminde öne çıkanı açık-düşündürücü stratejidir. Bu strateji uzlaşım sal bilimin doğası görüşüne en uygun strateji olarak da değerlendirilmektedir (Abd El Khalick, 2005; Özcan, 2013). Ayrıca yapılan araştırmaların önemli bir bölümü açık-düşündürücü öğretim stratejisinin bilimin doğası öğretiminde etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (aktaran Çetinkaya, 2019). Araştırma-sorgulama süreci ile ortaya konulan ve süreçte bilim felsefesi, bilim tarihi, sosyo-bilimsel konuların ise bu bir bağlam olarak kullanıldığı açık-düşündürücü uygulamaların en ideal uygulama formları olduğu bildirilmekte ve bunlar önerilmektedir (Abd El Khalick, 2013; Fouad, Masters & Akerson, 2015; Khishfe, 2015).

Bilimin doğasının öğretimi için önerilen stratejiler/yöntemlere Hermenötik bağlamında bakıldığında ilk akla gelen tarihsel stratejidir. Tarih bilgisini temel aldığı için bu strateji öğrenenlerin bir sosyal bilimci gibi Hermenötik yaklaşımla bilimi

anlamasına imkân verebilir. Nitekim tarih, haber bilgisine (*historia*) dayanan bir etkinliktir (Özlem, 2012) ve Gadamer, haber verme, çeviri yapma, açıklama ve açıklama sanatı olarak hermeneutiği³ başka bir dünyaya ait bir anlam bağlamını o anda içinde yaşanılan dünyaya aktarma ya da çevirme etkinliği olduğunu ifade etmektedir (aktaran Beceren, 2004). Diğer yandan dolaylı strateji de bireylere, deneyim ve yaşantı alanının doğrudan bir katılımcısı olarak bilimi sosyal olarak anlamlandırmasına imkân verebilir.

Literatürde öne çıkan açık-düşündürücü strateji ise Hermenötik bakış açısı ile bilimi anlamlandırma noktasında daha zayıf gibi görünmektedir. Nitekim bu strateji bilimin belli unsurlarının (ör. uzlaşım görüşün bilimin doğası unsurları) öğretim ortamına doğrudan fark edilmesi için imkanlar içerir. Bu anlamda bireyin bu unsurları özgün bir üretimle ve yorumlayıcı bir yaklaşımla anlamlandırması pek olası görünmemektedir. Bu nedenle bu yöntem ile öğrenim görmüş bireylerin bilimin doğasına ilişkin unsurları tarihsel ve sosyal bağlamda anlama/yorumlama düzeylerinin belirlenmesi aydınlatıcı olabilir. Diğer yandan sosyal bir olgu olan bilime ilişkin öğretmen adaylarının bilimi bir sosyal bilimci bakış açısının temel bileşeni olan yorumlama beceresinin ve bu noktada anlamlandırma düzeylerinin belirlenmesi de literatüre katkı sunabilir. Genel anlamda literatürde Hermenötik felsefi ve sosyal, beşerî bilimler bağlamında birçok kuramsal çalışmanın konusu olmakla birlikte fen eğitimi literatüründe yer almayan bir konudur (Can, Bahtiyar ve Kökten, 2018). Ayrıca öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini fenomenoloji açıdan belirleme çalışmaları olmakla birlikte Hermenötik bakış açıları ile ilgili olarak uygulamaya yönelik sadece bir çalışma vardır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının (FBÖA) fen ile ilgili Hermenötik bakış açılarını ortaya koymayı ve mevcut fikirlerini belirlemek amacıyla Can, Bahtiyar ve Kökten (2018) tarafından yapılmış olan söz konusu çalışma, dokuz FBÖA ile yürütülmüştür. Çalışmada 14 hafta boyunca FBÖA'lara belirli senaryolarla sunulan bilimsel problemler ve bu problemleri çözmek için yaklaşımlarını nasıl geliştirdikleri ve bu süreçte Hermenötik kullanım kullanmadıkları incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış ön ve son görüşmelerle toplanan verilerin analizi sonucunda Irzık ve Nola (2011) tarafından ortaya konulan aile benzerliği görüşüne göre belli boyutlarda (bilimsel yöntem, bilimsel etkinlikler ve amaç-değerler) bilime ilişkin anlayışlarının Hermenötik açıdan geliştiği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı açık-düşündürücü bir seri etkinlikle bilimin doğası öğrenimi almış FBÖA'ların biyografik ve belgesel bir film üzerinden “sosyal ve kültürel bir bağlamda bilim” tasvirini nasıl anlamlandırdıklarının araştırılması ve bunu üzerinden bilimin doğasının uzlaşım unsurlarına yönelik Hermenötik anlama düzeylerinin belirlenmesidir.

³ Gadamer'e göre etimolojik açıdan hermenötik terimi “Hermes” den gelmektedir ve Hermes tanrılardan aldığı haberleri ölümlülere bildirirken, onları ölümlülerin diline anlayabilecekleri bir şekilde çevirir (Becerem,2004).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma geleneğe ait yöntemlerde fenomenoloji yöntemi benimsenmiştir. Fenomenoloji bireylerin öznel deneyimlerini hedef alır (Laverty, 2003). Fenomonoloji araştırma yönteminde katılımcıların deneyimleri ve bunlar hakkındaki öznel çıkarımları, yorumları ve bunlara yükledikleri anlamlar incelenir (Denzin & Lincoln, 2000). Diğer yandan fenomenolojik araştırmalarda genellikle katılımcılara, neyi deneyimledikleri, hangi ortam veya durumların deneyimlerinin belirlendiğine yönelik sorular sorulur (Moustakas, 1994). Fenomonoloji, çalışmanın odağında FBÖA'ların biyografik ve belgesel bir filmin senaryosu üzerinden deneyimledikleri bilimsel bir sürece ilişkin öznel çıkarımlar, yorumlar ve bunlara yükledikleri anlamlar olduğu için tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersini kapsamında 10 hafta boyunca açık düşündürücü etkinliklere dayalı bilimin doğası öğretimi almış Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 50 FBÖA oluşturmaktadır. Katılımcılar Ölçüt (Kriter) Örnekleme ile seçilmiştir. Bu örnekleme araştırmacı tarafından oluşturulan belli ölçütleri sağlayan durumları yansıtması için kullanılan bir örneklemedir (Marshall & Rossman, 2014). Bu çalışmadaki temel ölçüt katılımcıların açık-düşündürücü yaklaşımla bilimin doğası öğretimi almış olmalarıdır. Söz konusu öğretim Ankara ilinde bulunan bir üniversitede bu dersi alan 3. sınıf şubelerinden birisinde yürütülmüştür. Seçilen şube, şubenin genel durumu ve not ortalamaları dikkate alınarak seçilmiştir. Başlangıçta 54 FBÖA ile başlayan öğretim sürecinde 4 FBÖA'nın; devamsızlıkları, katılımlarındaki isteksizlikleri gibi nedenler ile araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Aracı

Veriler on hafta süren açık-düşündürücü etkinlikler sonrasında bilim tarihinden uyarlanmış biyografik ve belgesel niteliğinde bir filmin izlenmesi ve sonrasında katılımcıların filme ilişkin kişisel çıkarımlarını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan yapılandırılmamış nitelikte bir etkinlik çalışma kâğıdı (EÇK) ile elde edilmiştir (Ek-1). Literatürde bireylerin bilimin doğası hakkındaki gelişmelerinin izlemek ve kavramsal değişimlerini ortaya koymak amacıyla EÇK'ler yaygın olarak kullanılmaktadır (Abd El Khalick & Akerson, 2004; Ayvaci, 2007). Bu çalışmada kullanılan nitel boyuta sahip EÇK benzer çalışmalar dikkate alınarak araştırmacıardan ikisi tarafından müzakere ve uzlaşım sonucu hazırlanmıştır. Daha önce açık-düşündürücü bilimin doğası eğitimi almış bir katılımcı kitlesine uygulanacak olması dikkate alınmıştır. Bu nedenle bilimin doğası konusunda belli bir farkındalık düzeyine sahip olduğu varsayılan birisine sorulabilecek tek bir soru

belirlenmiştir. Soru ifadesinin açıklığının test edilmesi için üç FBÖA ile klinik görüşme yapılmış ve sorunun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Daha önce almış oldukları öğretime gönderme olması ve motivasyonlarını artırmak amacıyla katılımcılara yöneltilen soru ifadesinde “bilim insanı” hitabı kullanılmıştır. EÇK’de verilen soru şu şekildedir;

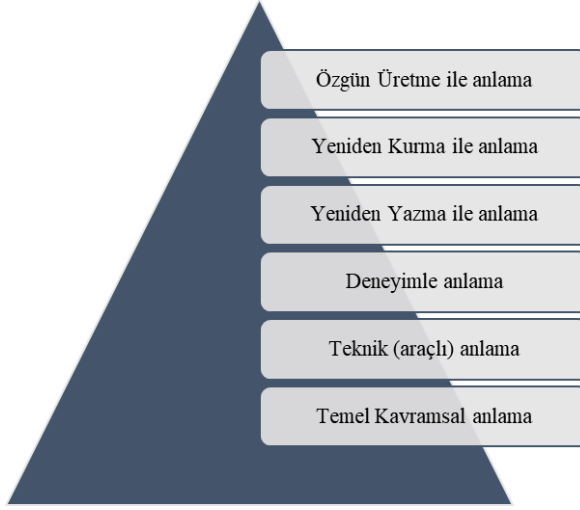
“Değerli bilim insanları film etkinliği süresince, şimdiye dek öğrenmiş olduğunuz bilim ve bilimin doğası unsurları ile ilgili gözlem ve çıkarımlarınızı aşağıda boş bırakılan yere geniş bir şekilde not ediniz.”

Çalışmada bilim tarihinden faydalanılmasının nedeni genel anlamda Hermenötik yaklaşımda tarihin özel bir yerinin olmasıdır. Gadamer’e göre tarihsel olandan soyutlanmış bir yaşanan zaman (şimdi) ufku söz konusu olmaz, anlama ise tarihsel ve şu ana dair ufukların kaynaşmasıdır (Kissack, 1995). Etkinlikte kullanılan ve bilim tarihindeki Genel Görelilik Kuramının öyküsünün anlatıldığı film, iki bilim insanının bilimsel yönleri ve özel yaşamlarından kesitlerin verildiği tarihsel ve biyografik bir türe sahiptir. Filmde ayrıca Einstein ve Eddington’ın çalışma biçimi, günlük yaşamı, dünya görüşü hakkında da ipuçları verilmekte; bilim uğruna, dönemlerindeki sabit fikirlerden uzaklaşmış özgürlükçü düşünceleri etkileyici bir şekilde aktarılmaktadır (Martin, 2008). Birinci araştırmacının tekrar, durdurarak ve not alarak izlemesiyle oluşan bakış açısının yanında yerli ve yabancı açık internet kaynaklarında yer alan yorum ve incelemelerden de faydalanarak oluşturduğu filmin genel bir özeti de EÇK’ye eklenmiştir (Özcan, 2013).

Verilerin Analizi

EÇK verileri betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Örneğin, araştırmacı örnekleme yapılan görüşmelerinde, örnekleme ilişkin gözlemlerinde ve örneklemeden elde ettiği öğrenme çıktılarında betimsel analizi kullanabilir. Burada temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya neden sonuç ilişkileri irdelenerek, özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasının sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada veriler iki boyutta analiz edilmiştir, ilk olarak katılımcı ifadelerinin bilimin doğası unsurlarından hangilerine yönelik olduğunu anlamak için belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu temalar bilimin doğasının uzlaşım unsurlarıdır; ör. değişebilirlik, deneysellik ve diğ. (Abd El Khalick, Bell & Lederman, 1998; Lederman, 2007; Özcan, 2013).

Ayrıca Diltley’in Hermenötik yaklaşımında tanımladığı anlama düzeyleri (Bollnow, 1995; s. 85–104), ayrıca Can ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında kullandıkları temalar dikkate alınarak araştırmacılar ve Hermenötik konusunda uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve anlama düzeyler belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Anlama düzeyleri

Temel düzey

1. *Temel kavramsal anlama düzeyi:* Bilimin doğası unsurlarına ilişkin doğrudan kitabi tanımlar verme; açıklama yapmakta zorlanma.
2. *Teknik (araçlı) anlama düzeyi:* Bilimin doğası unsurlarına ilişkin pratik nesne tabanlı ve örnekler üzerinden dolaysız tanımlamalar yapma.
3. *Deneyim yoluyla anlama düzeyi:* Bilimin doğası unsurlarına ilişkin bir eylem/ ifade (anlatı) kaynaklı bir uyarıyı deneyimleme ve onun çağrıştırdıklarına yönelik doğrudan bir anlatım yapma.

Yüksek seviye anlama

1. *Yeniden yazma düzeyi:* Bilimin doğası unsurlarına yönelik bir eylem/ ifade üzerinden sezgisel anlayış ve yaratıcılıkla kendi kavram ve ifadeleri ile detaylı nesnel olarak anlatım yapma.
2. *Yeniden kurma düzeyi:* Bilimin doğası unsurlarına yönelik eylem/ ifade örneklerinden parçadan bütüne giden bir süreçle parçaları özgün bir şekilde bir araya getirerek bir anlatım yapma.
3. *Bilişsel yüksek (özgün üretme) anlama düzeyi:* Bilimin doğası unsurlarına ilişkin eylem/etkinlikleri yüksek düzeyde kavramsal yaratıcılık içeren, öznel olarak belirlenen bir kavrama geçiş yapılan ve yeni bir bakış açısı öneren anlatım.

Belirlen bu anlama düzeyler ışığında daha önce bilimin doğası unsurlarına yönelik temalar altında toplanan veriler tekrar betimsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Fen bilimleri öğretmen adaylarının EÇK’lerde verdikleri ifadelerin iki boyutlu betimsel analizle elde edilen bulgular uzlaşımsal bilimin doğası unsurları dikkate alınarak oluşturulmuş başlıklar altında aşağıda tanımlanmıştır;

Bilimsel Bilgi Değişime Açıktır (Değişebilirlik)

Katılımcıların bilimin doğasının değişebilirlik unsuruna yönelik anlama düzeyleri bulgular Tablo 1’de verilmektedir;

Tablo 1.
Değişebilirlik Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzye/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	
Temel Kavramsal	<i>Bilimsel bilgi kanuta dayanır. (FBÖA-9)</i> <i>Bilimde tek bir yöntem yoktur. (FBÖA-17)</i>
Teknik	<i>Bilimsel bilginin değişebileceğini Newton’un evrensel kütle çekim kanunu örneğinde görebiliyoruz. (FBÖA-9)</i> <i>Newton kuramı değişebildiği gibi diğer bilimsel bilgiler de değişebilir. (FBÖA-8)</i> <i>Merkür’ün yörüngesi gibi bulunan yeni bilgiler eski bilgilerin değişmesine neden olabilir. (FBÖA-38)</i>
Deneyim	-
Üst Düzey	
Yeniden Yazma	<i>Newton’un bilgileri değişmez deniyor. Ama daha sonra bilimsel bilginin yanlışlanabilirliğini görüyoruz. (FBÖA-47)</i>
Yeniden Kurma	-
Özgün Üretme	-

Bilimin doğasının değişebilirlik unsuruna ilişkin FBÖA’ların ifadeleri incelendiğinde üst düzey anlama göstergelerine sahip açıklamalara rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak senaryo üzerinde deneyimledikleri örnekler eşliğinde bilimin doğası unsurlarının uzlaşımsal önermelerini tekrar ettikleri görülmektedir. Sadece tek bir katılımcı söz konusu unsuru “yanlışlanabilirlik” kavramı üzerinden yorumlamıştır. Bu yorumla diğerlerine nazaran daha üst seviyededir.

Bilimsel Bilginin Deneysel Bir Doğası Vardır (Deneysellik)

Katılımcıların bilimin doğasının deneysellik unsuruna yönelik anlama düzeyleri bulgular Tablo 2’de paylaşılmaktadır;

Tablo 2.
Deneysellik Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzy/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	
Temel Kavramsal	<i>Deney her yerde yapılabilir. (FBÖA-9)</i> <i>Bilimsel bilginin deneysel bir doğası olduğu filmde sıkça vurgulanmış. (FBÖA-47)</i>
Teknik	<i>Deneylerin her zaman her yerde yapılabileceğini gösterdi film. Eddington'ın yemek masasında yaptığı deney gibi. (FBÖA-50)</i> <i>Bir cismin düşmesini Einstein çocuklarına yumurta ile açıklıyor. Bu da bir deneydir. (FBÖA-7)</i>
Deneyim	-
Üst Düzey	
Yeniden Yazma	<i>Einstein teknedeyken rüzgârın esmesiyle parmağını yukarı kaldırıp yön belirlemeye çalışıyor. Tekneden inerken de çoraplarını top hâline getirip fırlatıyor ve bununla ilgili ışık hızı sorusu soruyor. Yani deneysel ama laboratuvar dışında bir çalışma yapıyor. (FBÖA-46)</i>
Yeniden Kurma	<i>Einstein deney yapmadan Merkür konusundaki fikri, Eddington'ın gözlemleri ile destekleniyor. Deneyin her zaman gerekli olmadığı sonucu çıkıyor buradan. (FBÖA-42)</i> <i>Plank ve Einstein'ın odadaki zeminde çalışmaları bilimin illa laboratuvar çalışmalarıyla yürütülmediğini ortaya koyuyor. (FBÖA-47)</i>
Özgün Üretme	<i>Bilim yapmak için deney şart değildir. Einstein'ın deney yaparken filmde hiç görülmemesi. (FBÖA-37)</i> <i>Bilimde her zaman deney olmak zorunda değildir. Einstein örneğinde olduğu gibi. (FBÖA-17)</i>

Bilimin doğasının deneyellik unsuruna ilişkin olarak FBÖA'ların ifadeleri incelendiğinde elde edilen bulgularda temel seviye anlama ifadeleri olsa da söz konusu unsuru farklı şekillerde yeniden ifade eden ve yorumlayan yüksek düzey anlama ifadelerine de rastlanmaktadır.

Bilimsel Bilgi, Gözlemlerin Yanı Sıra Çıkarımlara Dayanır (Gözlem ve Çıkarım)

Katılımcıların bilimin doğasının gözlem ve çıkarım unsuruna yönelik anlama düzeylerine karşılık gelen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır;

Tablo 3.
Gözlem ve Çıkarım Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzy/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	

Temel Kavramsal	<i>Bilim insanları gözlem ve çıkarımlarına göre modeller oluşturabilirler. (FBÖA-37)</i>
Teknik	<i>Bilimde sürekli gözlem vardır. Eddington bunun en güzel örneğini veriyor filmde. (FBÖA-9)</i> <i>Eddington Afrika'da güneş tutulması konusunda gözlemler yapıyor. (FBÖA-46)</i>
Deneyim	<i>Bilim insanları gezegenlerin güneş çevresindeki hareketini gözlemek gibi sürekli gözlem yaparlar. (FBÖA-38)</i> <i>Güneş tutulmasını gözlemek için Eddington Afrika'ya gidiyor. (FBÖA-17)</i>
Üst Düzey	-
Yeniden Yazma	<i>Eddington masa örtüsü ile yaptığı deneyden elde ettiği çıkarımlarda uzayın belli kıvrımları olduğunu, yıldızlardan çıkan ışıkların büküldüğünü, yer çekiminin de bu şekilde işlediğini düşünüyor. (FBÖA-42)</i>
Yeniden Kurma	<i>Bilimsel bilginin gözlemler ve bunlardan yola çıkarak çıkarımlara dayalı olduğunu Eddington'ın Afrika'da yaptığı güneş tutulması gözleminde anlıyoruz. Ülkesine döndüğünde de bununla ilgili çıkarımlarını açıklıyor. (FBÖA-47)</i>
Özgün Üretme	-

Bilimin doğasının gözlem ve çıkarım farkı unsuru ile ilişkili olarak, FBÖA'larda temel düzey teknik boyutun öne çıktığı görülmekle birlikte, gözlem-çıkartım farkını özgün şekillerde yorumlayan üst düzey anlamayı yansıtan ifadeler de rastlanmıştır.

Bilimsel Teoriler ve Bilimsel Kanunlar Farklı Türden Bilgilerdir (Teori ve Kanun)

Katılımcıların bilimin doğasının teori ve kanun ilişkisi unsuruna yönelik anlama düzeyleri bulgular Tablo 4'te verilmiştir;

Tablo 4.
Teori ve Kanun Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzye/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	
Temel Kavramsal	-
Teknik	<i>Kanunlar da çürütülebilir. Einstein'ın Newton kanunlarının bazı olayları açıklamada yetersiz kaldığını açıklaması. (FBÖA-37)</i>
Deneyim	<i>Kanunların değişmez yapılar olduğu filmde yıkılıyor. (FBÖA-9)</i>
Üst Düzey	
Yeniden Yazma	-

Yeniden Kurma	<i>Newton'un evrensel kütle çekim kanunu her şeyi açıklamıyordu. Kanun da olsa her soruya yanıt vermiyordu. Değişim sinyali veriliyor ve değişiyor. (FBÖA-14)</i>
Özgün Üretme	-

Genel anlamda hakkında daha az görüş bilindirilen bu unsurda ifadeler temel anlama düzeyini göstermekle birlikte, sadece tek bir FBÖA'da unsuru özgün bir şekilde anlamların ifadeye rastlanmıştır.

Bilimsel Bilgi Teori Yüklüdür (Teori Yüklülük)

Katılımcıların bilimin doğasının teori yüklülük unsuruna yönelik anlama düzeyleri bulgular Tablo 5'te verilmiştir;

Tablo 5.
Teori Yüklülük Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzye/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	
Temel Kavramsal	<i>Bilim insanların inançları çalışmalarına yön verebilir. (FBÖA-7)</i>
Teknik	<i>Bilim insanları teori yüklü olabilir. Eddington'un kuramı açıklaması sırasında bazı bilim insanların Newton'un kuramından vazgeçmeyi kabullenmiş olamaması. (FBÖA-37)</i>
Deneyim	-
Üst Düzey	
Yeniden Yazma	<i>Eddington, Einstein'ın kitaplarına bakarak onun bilgilerinden faydalanarak kendi bilgilerine yön veriyor. (FBÖA-46)</i> <i>Einstein, Newton'un çalışmalarının üzerine çalışmalar yapıyor. Ondan etkilendiği de söylenebilir. (FBÖA-47)</i>
Yeniden Kurma	<i>Bilim insanları aynı konu üzerinde farklı görüşlere sahip olabilirler. Bu görüşlerine de farklı dayanak noktaları bulabilirler. (FBÖA-28)</i> <i>Bilim insanları kendisinden önce ortaya atılmış teorileri kullanır. Önceki deney ve gözlemlerden de faydalanır. (FBÖA-34)</i>
Özgün Üretme	-

Bilimin doğasının teori yüklü olma unsuru ile ilişkili olarak FBÖA'larda temel düzeyle birlikte, teori yükülüğü, farklı ve özgün şekillerde yorumlayan üst düzey anlamayı yansıtan ifadeler de rastlanmıştır.

Bilimsel Bilgi Hayal Gücü ve Yaratıcılık İçerir (Hayal Gücü ve Yaratıcılık)

Katılımcıların bilimin doğasının hayal gücü ve yaratıcılık unsuruna yönelik anlama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir;

Tablo 6.
Hayal Gücü ve Yaratıcılık Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzy/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	
Temel Kavramsal	<i>Bilimde bir şeyleri açıklamak için hayal gücü ve yaratıcılık gerekir. (FBÖA-47)</i> <i>Hayal gücü ve yaratıcılıklardan yeni kuramlara ulaşabiliriz. (FBÖA-8)</i>
Teknik	<i>Einstein yolda yorgun argın yürürken iki tane otomobilin, yanından zig zaglar yaparak geçmesi ile aklına yeni bir fikir geliyor. Yaşadığı bir olay onun hayal gücü ve yaratıcılığını ortaya çıkarıyor. (FBÖA-46)</i> <i>Einstein yolda giden arabaların su sıçratmasından aklına bir fikir geliyor. Bu tamamen bir hayal gücü ve yaratıcılıktır. (FBÖA-42)</i> <i>Einstein daha önce açıklayamadığı kuramını yolda bitkin hâlde yürürken gördüğü arabaların davranışlarından esinlenerek açıklıyor. Tabii bu hayal gücü ve yaratıcılığı sayesinde oluyor. (FBÖA-14)</i>
Deneyim	<i>Eddington yemek yediği esnada yer çekimini arkadaşlarına anlatırken masa örtüsünü uzay, yuvarlak ekmeği güneş, elmayı da gezegenler olarak canlandırıyor. (FBÖA-46)</i>
Üst Düzey	
Yeniden Yoluyla	-
Yeniden Kurma	<i>Eddington yemek yediği esnada yer çekimini arkadaşlarına anlatırken masa örtüsünü uzay, yuvarlak ekmeği güneş, elmayı da gezegenler olarak canlandırıyor. (FBÖA-46)</i>
Özgün Üretme	-

Genel anlamda hakkında fazla ifadelere rastlanan bilimin doğasının hayal gücü ve yaratıcılık unsuru incelendiğinde ifadelerin çoğunlukla temel kavramsal düzey ve teknik anlama şeklinde olduğu görülmektedir.

Bilimsel Bilgi Sosyal ve Kültürel Değerlerden Etkilenir (Sosyal ve Kültürel Etki)

Katılımcıların bilimin doğasının sosyal ve kültürel etki unsuruna yönelik anlama düzeylerine dair bulgular Tablo 7’de paylaşılmaktadır;

Tablo 7.
Sosyal ve Kültürel Etki Unsuruna Yönelik Anlama Düzeyleri

Düzy/alt düzey	Örnek İfadeler
Temel Düzey	
Temel Kavramsal	<i>Bilim insanların inançları çalışmalarına yön verebilir. (FBÖA-7)</i> <i>Bilimde dinî baskılar olabilir. (FBÖA-24)</i> <i>Bilimsel bilgi bilim insanının bulunduğu toplum tarafından yönlendiriliyor. (FBÖA-47)</i> <i>Toplumun sosyokültürel yapısı ve inançlar bilim insanlarını</i>

etkilemektedir. (FBÖA-37)

	<i>Açıklama getirilemeyen konulara Tanrı'nın iradesi deniliyor. Yani bilim dinden etkilenir. (FBÖA-9)</i>
	<i>Bilimsel bilgi savaşlardan çok etkilenmiştir. Bu filmde de I. Dünya Savaşı'ndaki etkileri görebiliyoruz. (FBÖA-9)</i>
Teknik	<i>Bilimsel bilgi toplum tarafından yönlendiriliyor. İngiliz bilim insanı Eddington'ın, Alman Einstein'ın çalışmalarını takip etmesi isteniyor. (FBÖA-24)</i>
	<i>Bilim içinde bulunduğu savaş durumundan etkilenmiştir. (FBÖA-17)</i>
	<i>Einstein Alman karşıtı söylemi ile işinden oluyor. (FBÖA-14)</i>
Deneyim	-
Üst Düzey	
	<i>Bilimin her zaman iyi şeyler yapmadığı. Binlerce İngiliz'i öldüren gazın da bilim insanları tarafından üretildiği. (FBÖA-47)</i>
Yeniden Yazma	<i>Bilim insanları arasındaki ve ülkeler arasındaki rekabet, bilimi olumsuz etkileyebilir. (FBÖA-14)</i>
	<i>Bilim insanları üzerinde kimi zaman baskılar olabilir. Einstein'ın ve Eddington'ın üzerindeki üniversite baskısı gibi. (FBÖA-34)</i>
Yeniden Kurma	<i>Bazı İngilizlerin, Almanların ürettiği gazla ölmeleri bilimin her zaman kötü de olsa kullanılabileceğini akla getiriyor. (FBÖA-46)</i>
	<i>Bilim insanlarının dinî inançları bilimsel bilgiyi etkiler mi? Newton, cevaplayamadığı sorulara Tanrı diyor. Evet, etkiler olduğu çıkıyor.</i>
Özgün Üretme	<i>Einstein'ın Tanrı inancı olmasa böyle bir yanıt vermezdi. (FBÖA-14)</i>
	<i>Einstein kuzenine müzikle fiziğin aynı arzuyu beslediği düşüncesini söylüyor. (FBÖA- 32)</i>

Bilimin doğasının uzlaşım sal unsurlarından hakkında en fazla ifadenin yer aldığı sosyal ve kültürel etkiye yönelik olarak FBÖA'ların anlama düzeyleri, heterojen bir görünümde dir. Burada hem temel hem de üst düzey anlamalar görülmekle birlikte, en üst düzey anlama olan bilişsel yüksek (özgün üretme) düzeye sadece bu unsurda iki katılımcıda rastlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde bulgular katılımcıların bilimin doğasının uzlaşım sal unsurlarına yönelik ifadelerinin temel düzeyde ve bu düzeyin bir alt türü olan teknik anlamayı yansıttığını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların hayal gücü ve yaratıcılık ile sosyal ve kültürel etki ile ilgili, üst düzey anlama seviyesinde anlamlandırmalara karşılık gelen ifadeler ortaya koydukları görülmektedir.

Literatürde eğitim ve Hermenötik ilişkisinin özellikle sosyal ve beşerî bilimler bağlamında genel olarak kuramsal açıdan ele alındığı görülmektedir (ör. Aytaş, 2013; Ulusoy, 2016). Fen eğitimi literatürde ise bireylerin bilimin doğasının uzlaşım sal unsurlarına yönelik anlayışlarını Hermenötik açıdan ele alan herhangi bir çalışmaya

rastlanmamaktadır. Bu nedenle çalışma bulguları özgün olmakla birlikte, bu bulgular bilimin doğası ile ilgili literatürünün genel bağlamında tartışılabilir ve buna ilişkin bir takım öneriler getirilebilir.

İlk olarak katılımcıların temel düzeyde ve özellikle bu düzeyin teknik anlama alt düzeyinde, daha fazla anlamlandırma ifadelerine rastlanması şu şekilde değerlendirilebilir: Katılımcı FBÖA'ların öğrenim gördüğü açık düşündürücü stratejisi, doğası gereği, bilimin doğasının uzlaşimsal unsurlarının mümkün olduğu açık bir şekilde fark ettirilmesine dayanmaktadır (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Akerson & Volrich, 2006; Akindehin, 1988; Özcan, 2013). Bu nedenle katılımcıların söz konusu unsurları filmde çağırdıkları örnekler üzerinden doğrudan tanımlama şeklindeki teknik anlamayı yansıtan ifadeleri açık-düşündürücü stratejisinin etkisinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim bu filme ilişkin yapılan felsefi bir analiz çalışması filmin bilimin doğasının uzlaşimsal unsurlarına atıfta bulunduğu ve bu nedenle bilimin doğasının öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmektedir (Kapucu, 2016).

Ayrıca söz konusu çalışmanın bulgularında filmin bilimin doğası unsurlarından özellikle sosyal ve kültürel etki ile hayal gücü ve yaratıcılığı daha sık öne çıkardığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada özellikle hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel etkiye yönelik ifadelerin katılımcılarda yüksek anlama düzeyinde kendini göstermesi yine filmin verdiği mesajların etkisi bağlamında anlaşılabilir. Nitekim Sarıtaş (2017) tarafından FBÖA'lar tarafından informal bir şekilde deneyimlenen bu filmin bilime yönelik görüşlerine etkisini inceleyen araştırma sonucunda sürecin bir bilimin doğası öğretimi içermemesine rağmen yine söz konusu iki boyutta FBÖA'ların görüşlerine olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Söz konusu çalışma ile birlikte düşünüldüğünde bu filmin bu boyutlarda belirgin mesajlar içerdiği ifade edilebilir.

Diğer yandan filme ilişkin bazı eleştirel değerlendirmeler, filmin senaryosunun tarihsel gerçeklikle uyumsuz olduğunu ifade etmektedir (Zaidi, 2008). Bu sorunların katılımcılarda bilimin doğasına ilişkin uygun olmayan yorumlara ve anlamlandırmalara neden olması muhtemeldir. Nitekim filmin olağan yaşam bağlamında, öğretim amacı güdülmeyen kullanılması bilimin mitlerini (McComas, 1998) tetikleyebilmektedir (Sarıtaş, 2017). Bununla birlikte bu çalışmanın bulgularında belirgin bir mite de rastlanmamıştır. Bu durum katılımcıların film öncesinde almış oldukları açık-düşündürücü stratejiye dayalı öğretimin etkisi ile açıklanabilir. Bu nedenle mit oluşturabilen bir filmin, hatalı mesaj etkisinin, katılımcıların bilimin doğasına ilişkin uygun ön bilgileri veya anlayışları bağlamında giderildiği söylenebilir. Nitekim açık-düşündürücü yaklaşımın bilimin doğası öğretiminde belirgin bir şekilde etkili olduğu bilinmektedir (Abd El Khalick, 2013; Fouad, Masters & Akerson, 2015; Khishfe, 2015; Özcan, 2013). Bu nedenle çalışmadan elde edilen bulguların açık-düşündürücü öğretimin olumlu etkisine yönelik genel literatürü teyit ettiği değerlendirilebilir.

Söz konusu bulgular ışığında daha üst seviyede gerçekleşen anlamlandırmaların daha az sayıda olması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Bu ise filmin Matthews'in (2012) vurguladığı bilim tarihinin felsefi analizinin bilimin doğası öğretimi için uygun bir bağlam oluşturacağı görüşünün önemini göstermektedir. Bu nedenle bu tür filmlerin yapılandırılmış, tartışmaya açık ortamlarda kullanılmasının daha iyi sonuçlar verebileceği düşünülebilir.

Diğer yandan Gadamer'in vurguladığı gibi sosyal bir olgu bireyin özgünlüğünü oluşturan yaşam bağlamında, üretme anlamında bir yorumlama ile anlamlandırılabilir (aktaran Fırıncıoğulları, 2016a). Bu açıdan bir insan etkinliği olan bilim, sosyolojik bir olgudur ve böylesi bir olgu Hermenötik yaklaşımla tarihsel ve kültürel bağlamda anlamlandırılarak bireyin kendi yaşantı alanına transfer edilebilir. Bu nedenle bilimin doğasının anlamlandırılmasında bireylerin Hermenötik perspektiflerini genişletecek yaşantıların öğretim süreci ile desteklenmesi önerilebilir. Bu durum ise yöntemlerin belirlediği sınırların ötesinde, bilim doğasının bir unsurunu, bireylerin yaşantıya dayalı sezgiyle ve felsefi çıkarımla fark etmesine imkân verebilir.

Bilim yapmak ve bilim yaparak bilimi anlamak tüm bireyler açısından sadece eğitim hayatının belli dönemlerinde mümkün olabilir. Oysa bilim, toplumun her bireyinin hayatını şekillendiren sosyal bir olgu olarak görülebilir. Bu bağlamda fen okuryazarlığının mesleki statüsü ne olursa olsun temel eğitim almış her bireyin bilimi takdir etmesi ve anlaması temel amacı dikkate alındığında; fen eğitiminde edinilen fen okuryazarlığının sürdürülebilirliği için bireylerin, yaşamlarındaki bilimi sosyal bağlamda anlamalarını sağlayacak becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle fen eğitiminde sosyal görüngülerin anlaşılması için önerilen Hermenötik bakış açısını, öğrencilere ve öğretmenlere kazandıracak kuramsal ve uygulamaya yönelik akademik çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Kurallar

Çalışma sürecinde çıkar çatışması ilkelerine ve tüm etik kurallara uyulmuş olup etik kurul izin bilgileri aşağıda paylaşılmaktadır:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.03.2020

Etik değerlendirme belgesi toplantı sayısı: 08

Kaynakça

Abd El Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning as conceptual change: factors mediating the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Teacher Education*, 88(5), 785-810.

- Abd El Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Abd El Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: the impact of a philosophy of science course on preservice science teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science Education*, 27(1), 15-42.
- Abd El Khalick, F. (2013). Teaching with and about nature of science, and science teacher knowledge domains. *Science & Education*, 22(9), 2087-2107.
- Abd El Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Akerson V. L. & Volrich M. V. (2006). Teaching nature of science explicitly in a first grade internship setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 377-394.
- Akerson, V. L. & Abd-El-Khalick, F. (2003). Teaching elements of nature of science: A yearlong case study of a fourth-grade teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 1025-1049.
- Akerson, V., Buzzelli, C., & Donnelly, L. (2008). Early childhood teachers' views of nature of science: The influence of intellectual levels, cultural values, and explicit reflective teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 748-770.
- Akindehin, F. (1988). Effect of an instructional package on preservice science teachers' understanding of the nature of science and acquisition of science-related attitudes. *Science Education*, 72(1), 73-82.
- Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education*, 95(3), 518-542.
- Aytaş, G. (2013). Türkçe eğitiminde hermeneutiğin kullanım gerekçesi ve sonuçları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 47-56.
- Ayvacı, H. Ş. (2007). *Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğreti mesine yönelik bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Becermen, M. (2004). Dilthey, Heidegger ve Gadamer'de anlama sorunu. Uludağ. *Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 35-66.
- Bollnow, O. F. (1995). İfade ve anlama. D. Özlem (Ed.), *hermeneutik (yorumbilgisi) üzerine yazılar* (pp. 85-121). Ankara: Ark Publication.
- Can, B., Bahtiyar, A., & Kökten, H. (2018). Hermeneutic perspectives of pre-service science teachers about science. *Journal of Baltic Science Education*, 17(5), 778-799.

- Clough, M.P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. *Science and Education*, 15(5), 463-494.
- Çetinkaya, E. (2019). Açık-düşündürücü yaklaşıma dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(1), 227-259.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fıncıoğulları, S. (2016a). Hermeneutik yöntem, ontolojik hermeneutik ve Hans Georg Gadamer. *Akademik Bakış Dergisi*, 53, 286-293.
- Fıncıoğulları, S. (2016b). Sosyal bilimler ve hermeneutik üzerine kısa bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, 33, 37-48.
- Fouad, K. E., Masters, H., & Akerson, V. (2015). Using history of science to teach nature of science elementary students. *Science & Education*, 24(9-10), 1103-1140. doi: 10.1007/s11191-015-9783-5
- Gadamer, H. G. (1990). "Tarih Bilinci Sorunu", *Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*, Der. P. Rabinow- W. Sullivan, (Çev. T. Parla), 79-106, Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Heidegger, M. (2008). *Varlık ve Zaman*, (Çev. K. H. Ökten), İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Herman, B. C. (2010). *Teaching the nature of science: practices and associated factors*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, IA.
- Howard, R. (1982). *Three faces of hermeneutics: An introduction to current theories of understanding*. University of California Press.
- Irzik, G. & Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science for science education, *Science and Education*, 20(7-8), 591-607.
- Kapucu, S. M. (2016). An examination of the documentary film "Einstein and Eddington" in terms of nature of science themes, philosophical movements, and concepts. *International Journal of Progressive Education*, 12(2), 34-46.
- Khishfe, R. (2015). A look into students' retention of acquired nature of science understandings. *International Journal of Science Education*, 37, 1639-1667.
- Kissack, M. (1995). Hermeneutics in education: reflections for teachers of the humanities. In Philip Higgs (Ed.), *Metatheories in philosophy of education* (pp. 245-261). Thorold's Africana Books.

- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: a comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods* 2(3), 21–35. doi: 10.1177/160940690300200303
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In Abell, S.K. & Lederman, N.G. (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Martin, P. (Director). (2008). *Einstein and Eddington*. UK: BBC.
- Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science (NOS) to features of science (FOS). In M.S. Khine (Ed.), *Advances in Nature of Science Research* (pp. 3-26): Springer.
- McComas, W.F. & Olson, J. K. (2000). International science education standards documents (41-52) In W. F. McComas (Ed.) *The nature of science in science education rationales and strategies*. Kluwer Academic Publishers.
- McComas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths of science. In W. F. McComas (Ed.) *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies* (pp. 53-70). Kluwer (Springer) Academic Publishers.
- McComas, W. F. (2002). Science and its myths. In M. Shermer (Ed.), *The skeptics encyclopedia of pseudoscience* (pp. 430-442). Santa Barbara, CA: ABC CLIO Press.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W.F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 3-39). Kluwer (Springer) Academic Publishers.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- NGSS. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. The National Academies Press, Washington, DC; 2013.
- Özlem, D. (2012). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi (2.baskı)*, İstanbul, Notos Kitap.
- Özcan, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, H., & Taşar, M. F. (2018). Turkish Adaptation of the Views of Nature of Science-Form C: Validity and Reliability Study. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 10(1), 31-39.

- Palmer E. R. (2003). *Hermenötik*, (çev: İ. Görener). İstanbul: Anka Yayınları.
- Sarıtaş, D. (2017). *The influence of a movie adapted from the history of science on science teacher candidates' views about science*. International History, Philosophy, and Science Teaching Group (IHPST) Biennial Conference. July 4-7, Ankara, Turkey.
- Shen, B.S.P. (1975). Scientific literacy and the public understanding of science. In S. B. Day (Ed.) *Communication of scientific information* (pp. 44-52). Basel: Karger.
- Solomon, J., Duveen, J., Scot, L., & McCarthy, S. (1992). Teaching about the nature of science through history: Action research in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 409-421.
- Şeker, H., & Welsh, L.C. (2006). The use of history of mechanics in teaching motion and force units. *Science Education*, 15(1), 55-89.
- Thomas, G. & Durant, J. (1987) Why should we promote the public understanding of science? In M. Shortland (Ed.) *Scientific Literacy Papers*. (pp. 1-14). Oxford: Oxford University Department for External Studies.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefi hermeneutik. *FLSF (Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Bölümü) Dergisi*, 4, 75-92.
- Ulusoy, K. (2016). Tarih eğitiminde hermeneutik yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 51-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaidi, W. (2008). "Television. 'Einstein and Eddington' (BBC2) Saturday 22 November 2008, 9:10 pm." Viewpoint. *Newsletter of the British Society for the History of Science*: 11, February 2009.

EK 1: Einstein ve Eddington Filminin Özeti (Özcan, 2013)

Her şey Newton tarafından yer çekiminin bulunmasıyla başlar. Newton'un yer çekimini bulması ise tabii hepimizin bildiği o hikâye doğru ise biraz tesadüfî olmuştur. Newton'un kafasına düşen o “acaba bu elma neden aşağı düşüyor da yukarı doğru gitmiyor?” ya da “neden gökyüzündeki ay ve yıldızlar yere düşmüyor?” gibi soruları da beraberinde getirmiştir. Bu şekilde geçen araştırmalar sonucunda Newton 17. veya 18. yüzyılda bunu yer çekimi kavramıyla açıklamıştır.

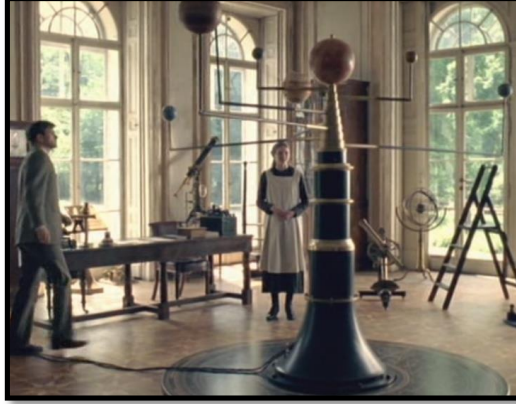


Resim 1. Einstein'ın Filmden Bir Görüntüsü

20. yüzyıla geldiğimizde ise halen Newton'un evrensel kütle çekim kanununun kabul gördüğünü görüyoruz. Bu dönemde ortaya, Alman olmasına rağmen Almanya'ya ve vatandaşlığını terk ederek İsviçre'ye gelmiş ve burada yeni bir hayat kurarak çalışmalarına burada devam eden Einstein isimli bir bilim insanı çıkmıştır. Einstein tutkulu bir dâhidir! Bu tutkusu sadece bilim ve fizik kanunlarını altüst edecek kuramlar geliştirmesiyle de sınırlı değildir. Onun dehasının renkli yansımaları sosyal, siyasal, dinsel ve kişisel konulardaki tutumlarında da gözlemlenebilir. Dağınık saçları, muzip bakışlarıyla kameralara dilini çıkardığı, dalgasını geçtiği o meşhur fotoğraf karesindeki çılgın bilim insanı, yaşadığı aşklarla da her zaman ilgi odağı olmayı başarmıştır. Öte yandan aynı dönemde halen Birinci Dünya savaşı devam etmektedir. Almanya ve İngiltere ise bu savaşta iki düşman ülke konumundadır. Alman-İngiliz düşmanlığı bilime de yansımış ve oluşturulan teoriler, kuramlar birer savaş hâline dönüşmüştür. Alman bilim insanlarına o yıllarda dayatılan en büyük düşünce, Newton'un yer çekimi ile ilgili teorilerinin yanlışlanmasıdır. Bu bağlamda Almanlar, bilimsel açıdan çok başarılı bir bilim insanı olan Einstein'ın bu konuda, büyük mesafeler aldrabileceği düşüncesiyle Max Plank aracılığıyla Einstein'ı ülkesine, iyi imkânlar sunarak geri çağırırlar. Einstein teklifi kabul ederek Avrupa'nın o dönemde en iyisi kabul edilen Berlin Üniversitesi'nde çalışmaya başlar.

Aynı dönemde İngiltere'de de Einstein'ın renkli yaşam tarzından uzak, din konusundaki çelişkilerini bilimsel bakış açısıyla harmanlayabilmiş ve aşmaya çalışan naif bir İngiliz bilim insanı Arthur Stanley Eddington vardır. İngiltere'nin en iyi gözlemcilerinden ve ölçümcülerinden biri olarak kabul edilen Eddington, Protestan'dır. Öte yandan, Almanların ilk kez zehirli klor gazını kullanarak 15000

kişinin ölümüne neden olduğu Ypres şehrindeki faciada yakınlarını kaybeden İngiliz bilim insanlarının bilime bakış açıları, bu faciadan olumsuz etkilenmiştir. 20. yüzyılın en iyi gök bilimcisi Eddington da, Ypres'de asker olan sevdiği bir arkadaşını kaybetmiştir. Einstein da bilimin, savaşta insanların ölümüne hizmet etmesindeki çaresizliğini bu faciayla derinden hissetmiştir.



Resim 2. Eddington Merkür Gezegeninin Yörüngesini Çalışma Odasındaki Modellerle Açıklamaya Çalışırken

Eddington'ın buna rağmen, bilime ulaşmadaki inancı onun, düşman ülke olan Almanya'nın bilim insanı Einstein'ın çalışmalarına olan ilgisini engelleyememektedir.

Eddington, Einstein'ın çalışmalarını merak ederek Cambridge kütüphanesinde ona ait tek kitabı bulur ve ivedilikle okur. Buna göre, Newton'un yer çekimi kavramını anlık olarak belirlemesi karşısında Einstein'ın ışık hızının evrendeki en uç hız olduğunu yani yer çekiminin anlık olmadığını söylemesi, kafasını kurcalayan Merkür gezegenindeki ufak sapmayı aklına getirir. Bunu çalışma odasında oluşturduğu modeller ile açıklamaya çalışır (Resim 2). Hatta yemek yerken yemek masasındaki örtüyü kaldırıp masadaki elmaya dairesel hareket yaptırır ve onun hareketini anlamaya çalışır (Resim 3). Şöyle ki, Newton hareket yasalarıyla Merkür gezegeninin yörüngesi çok büyük bir duyarlılıkla hesaplanabiliyordu. Ancak, gözlem sonuçlarıyla hesap sonuçları arasında beliren küçük ama rahatsız edici bir fark ortaya çıkıyor, ama nedeni açıklanamıyordu.



Resim 3. Eddington'ın Yemek Masasındaki Örtüyü Kaldırarak Masadaki Elmaya Dairesel Hareket Yaptırması

Burada kafasına takılanları ve merak ettiklerini ülkeleri bir savaşın karşı cepeleri konumunda olmaların rağmen Einstein'a mektup yazar. Einstein'da uzunca bir süre izafiyet teorisi üzerinde çalışmaktadır. Hemen hemen 9 yıldır hiçbir yayın yapmamış olan Einstein da çalışmalarının bir noktasında tıkanmaktadır. Kafasında birtakım sorular vardır. Bu soruların cevapları ise yeni yeni şekillenmektedir. İşte tam bu noktada Eddington'ın yolladığı mektupla başlayan ilk iletişim bir süre devam eder. İngiliz gözlemci ve ölçümcü Eddington, Einstein'ın tıkandığı noktaları aşmasına yardımcı olur. Eddington da mektuplarla kurulan iletişim sayesinde Einstein'ın, kendisinin takıldığı noktalarda yaptığı açıklamalarla, kafasındaki sorulara yanıtlar bulur.

Eddington süreç sonunda, Einstein'ın önemli katkılarıyla kafasındaki kuramı netleştirir ve oluşturduğu kuramı deneysel olarak Batı Afrika'da test eder. Oraya giderken üniversite yönetiminin, Einstein'ın düşüncelerini destekleyecek olabilme ihtimalini kabul etmeyeceklerini bildiğinden "Einstein'ı yanıtlamaya gidiyorum" ifadesiyle finans desteği alır. Tam güneş tutulmasının olduğu anda çektiği fotoğraflardan sadece iki tanesi kullanılabilir durumda olan Eddington, İngiltere yolculuğuna çıkarken, aynı anda Almanya'daki Berlin Üniversitesi'nden kovulan Einstein da evinin yolunu tutmuştur. Einstein, hem bilimsel çalışmalarından dolayı hem de Almanya'da bulunduğu süreçte üniversite ile ters düşmesinden kaynaklı bir yorgunluk içerisindeydi. Yatağa düşen Einstein bilimsel olarak ilerlemeler kaydettiğinin farkındadır. Eddington da İngiltere'ye döndüğünde Batı Afrika'da yaptığı gözlemler üzerine çalışmıştır. Yaptığı bu çalışmalarda, ışığın uzay zamanda bükülmesi üzerine Einstein'ın düşüncelerini desteklemiştir. Fakat tek problem "Einstein'ı yanıtlamaya gidiyorum" diyerek finans desteği aldığı üniversite senatosuna, aslında vatandaşı Newton'un yer çekimi kuramını yanıtladığını nasıl izah edecekti. Senato salonunda canlı olarak gözlem sonuçlarını paylaştığı üyelerden finansmanı sağlayan yöneticiler Einstein'ın desteklendiğini duyunca salonu terk ederler. Salonda kalan diğer bilim insanları ise bu önemli çalışmayı ayakta

alkışlarlar. İngiltere’de bunlar yaşanırken, Almanya’nın gurur kaynağı hâline gelen Einstein, evinin önünde kendisini bekleyen gazetecilerin karşısına çıkarak o ünlü “dil çıkarma” pozunu vermektedir. Birinci Dünya Savaşı sonrasında Cambridge’e davet edilen Einstein, uzun süre mektuplaştığı ve karşılıklı katkılar sağladığı Eddington’la ilk kez karşılaşmaktadır (Resim 4). Bu ana tanık olan Cambridge çalışanları bu anlamlı buluşmaya alkışlarla eşlik etmektedir.



Resim 4. Einstein ve Eddington’ın Cambridge Üniversitesindeki Buluşması

Extended Abstract

Although the nature of science is one of the essential components of scientific literacy, it is among the priority issues that should be focused on in science education. Since scientific literacy was put on researchers' agenda, there have been several views as to why an understanding of the nature of science is an essential component of scientific literacy. It is possible to summarize these views with five arguments as usefulness, economic, cultural, democratic, and ethical. Understanding the nature of science, as understood from these arguments, is the basis of science literacy. However, it also refers to the meaning of science with a social reading for all individuals rather than for specialists. However, there are some risks for an individual to interpret science in a naive sense in his/her own life. As a matter of fact, according to McComas (1998 & 2002), there are some misconceptions about personal experiences, past experiences, educational experiences, popular media, and the nature of science that may arise from culture (i.e., myths).

When different approaches about the content of the concept of the nature of science are examined, it can be seen that the emphasis is on the fact that science is a human endeavor (activity). According to the shared view of Nature of Science (Abd El Khalick, Bell & Lederman, 1998), which was mainly structured by Lederman (2007) and known as the most adopted approach in the literature, NOS has some characteristic aspects. Scientists and philosophers have reached a consensus about these aspects, and they are capable of covering all sciences. One of these aspects argues that science is influenced by social and cultural values (social and cultural influence). Besides, although it is not generally accepted as a consensus, science is a part of social and cultural traditions (McComas & Olson, 2000).

On the other hand, Matthews (2012) emphasized the philosophy of science and especially its history, and the general characteristics of science, their social, cultural, ethical dimensions (values and socio-scientific issues, world views and religion, feminism, etc. in the context of the cultural and social contents in which knowledge is produced) and proposes these as a context for the teaching process during discussion and questioning. From this perspective, it is seen that the content of the concept of the nature of science (NGSS, 2013), which is a human activity, should be filled with an approach to understanding social phenomena (thinking about human activity/action). The equivalent of such an approach in the literature is the hermeneutic approach.

It is argued that the hermeneutic point of view has a significant potential in teaching social phenomena (e.g., science). Hermeneutics suggests a method in the sense of social events, so both researchers, teachers, and students benefit from the hermeneutic understanding as it determines the quality and horizons of their mental pursuits (Kissack, 1995). As a matter of fact, according to the hermeneutic approach understanding is to produce and build with life (Gadamer, 1990, as cited in

Fırcıoğulları, 2016b). In this respect, it is compatible with the basic view of education regarding the structure of knowledge.

In this study, it was aimed to investigate how science teacher candidates who participated in a series of explicit-reflective activities for NOS teaching made sense of "science in a social and cultural context" through a biographical and documentary film. Second it was aimed to determine prospective teachers' hermeneutic understanding levels towards the compromise elements of the nature of science.

The data were collected via an unstructured activity worksheet that was administered to watch a biographical and documentary film adapted from the history of science after ten weeks of open-thinking activities and then to reveal the personal implications of the participants. The participants were enrolled in the Department of Science Education and consisted of xx females and xx males. A class of juniors at a university in Ankara took the instruction.

The qualitative data collected were subjected to descriptive analysis considering the science nature elements of the approach expressed in the literature as a compromise view and the levels obtained from levels of understanding defined in Dilthey's hermeneutic approach. In this way, the teacher candidates' level of hermeneutic understanding/interpretation regarding the compromise dimensions of the nature of science was determined.

The obtained is the view that the expressions of the participants about the compromise elements of the nature of science emerged at the basic level and in the form of technical understanding, which is a sub-type of this level. Also, it can be seen that the participants' expressions referred to the meanings at the high level of understanding in imagination, creativity, social, and cultural influence. This finding highlights the importance of integrating the hermeneutic approach into the teaching process in understanding science, which is a social phenomenon as a human activity.

For all individuals, doing science and understanding science by doing, is only possible in specific periods of their educational life. However, science is a social phenomenon that shapes the life of every individual in societies. In this context, considering the primary purpose of every individual with a basic education to appreciate and understand science regardless of their professional status of science literacy; in order to maintain the science literacy obtained through science education, skills that help to understand science in a social context must be gained. For this reason, researchers are suggested to conduct theoretical and practical academic studies e that help students and teachers gain the hermeneutic perspective to understand social phenomena in science education.

The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values

Gülsüm Mehdiyev*, Kevser Tozduman Yaralı**

Makale Geliş Tarihi: 02/02/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/05/2020

DOI: 10.35675/befdergi.683349

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of training of philosophy with children on attitudes of seventh graders towards human values. In the study, mixed model was used. In the quantitative dimension of the study, experimental design was made and the "Human Values Scale" was used as data collection tool. In the collection of data in qualitative dimension, document review and focus group interviews were used. The sample group of the study consisted of 20 children. A 10-week philosophy education program was applied to the children in the experimental group. Mann Whitney U test and Wilcoxon test were applied in the analysis of quantitative data. While descriptive analysis was applied for document analysis, content analysis was applied for focus group interview in analysis of qualitative data. As a result of the study, the philosophy education was found to positively affect the children's attitudes towards human values.


Keywords: Philosophy for children, philosophy with children, thinking education, values education


Çocuklarla Felsefe Programının Çocukların İnsani Değerlere Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkililiği

Öz

Bu araştırmanın amacı; çocuklarla felsefe programının yedinci sınıfa devam eden çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak "İnsani Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel boyuttaki verilerin toplanmasında doküman incelemesi ve odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 20 çocuktan oluşmuştur. Deney grubundaki çocuklarla 10 hafta süren felsefe eğitim programı uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde doküman incelemesi için betimsel analiz, odak grup görüşmesi için içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda felsefe eğitiminin çocukların insani değerlere yönelik tutumlarını olumlu etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, çocuklarla felsefe, düşünme eğitimi, değerler eğitimi.

* Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırklareli, Türkiye, e-mail: gulsmehdi@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7654-7577 

** Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırklareli, Türkiye, e-mail: kevseryarali@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7765-0461 

Introduction

The presence of a close relationship between values and behaviors is undeniable. The existence of a thought at the basis of each action constitutes the main argument of this assertion. On the other hand, although the relationship between the values and behaviors has not been sufficiently clarified by social scientists (Boyatzis, Murphy & Wheeler, 2000, p. 47-64), it seems more important to examine the thought systems and methods underlying values before actions. The relationship between thoughts and values has attracted the attention of many philosophers since ancient times (Charleton, 2008, p. 195). Famous philosophers produced basic texts on the subject in all ages especially Aristoteles, İbn Miskeveyh, Aquinas, Descartes, Kant, Nietzsche and Wittgenstein. However, unlike philosophers, today's social science considers revealing that the views are applicable as a prerequisite. In other words, measuring the effect of thoughts on values is an indispensable necessity. As in all other cognitive abilities and judgments, it is not difficult to predict that the formation of a particular value in a person occurs in pre-adulthood period. When the possibility of addressing the issue of cognitive abilities and judgments in a certain discipline is deprived, it is introspective attitude of the first thought coming to mind or more clearly judgement of the thought on thought. This field called as philosophy in technical sense has an independent identity mentioning human values such as justice, accuracy, awareness, love, and respect as well as thinking over thought. Since the formation of values occurs in pre-adulthood period, it can be asserted that one of the most important responsibilities of philosophy is the thinking education.

When it comes to thinking education, Jean Piaget is undoubtedly the first name that comes to mind. Piaget claims in his famous theory of cognitive development that especially children up to the age of 12 have no philosophical thinking skills (Piaget, 1933). The idea that children are deprived of philosophical thinking skills has been the subject of serious debates in the post-Piaget period and has been criticized by many researchers, especially Matthews (2000), Moshman (1998) and Pritchard (2002). Especially, Lipman has claimed that the thinking and logic education prior to the age of 12 stated by Piaget has a vital function (Lipman, 1988). The purpose of this study is to clarify this conceptual contrast rather than discussing whether or not children have no philosophical thinking skills and then to reveal the concrete impact of thinking education in accordance with the approach we adapt on the formation and development of human values.² It is certainly not possible to grasp philosophy in pre-adolescence period in the sense that Piaget meant. For example, if it is considered that Kant wrote the first of his famous critics when he was 57 (1781) and the last one at the age of 69 (1790) and many research centers have been established to understand and interpret these texts over a period of more than two centuries, it would not be right to expect the individuals to have such an understanding in the early periods of cognitive development. On the other hand, it would not be right to ignore the right to use cognitive abilities that the individual had from the birth in understanding and

² See for a detailed discussion related to mentioned contradiction and especially advocate of former: Kitchener (1990).

making sense of his/her environment as Kant argues. Therefore, when the thinking education is defined not as the familiarity to concepts and doctrines of philosophers without reaching a certain level of philosophical understanding but as the rational approach of persons towards the cases and events happening around them, both the above contradiction is eliminated and the goal of thinking education which is one of the most important obligations of philosophy is realized. There are different methods used in philosophy with children towards this objective; Lipman's Philosophy for Children (P4C), McCall's Philosophy Questioning Society and Nelson's Socratic Method are some of them. In this context, Mathew Lipman (1976) was the first person who stated that it is possible to do philosophy with children and to conduct thinking education in this way. Lipman claims that children can think abstractly and understand philosophical questions as from early ages. His aim is not to teach a particular philosophical view but to try to activate the child's own reasoning ability starting from universal concepts such as right, justice, and violence and to ensure the child to ask questions (UNESCO, 2007, p. 3). According to Lipman, students are accustomed to learn each other's thoughts and reasons, to listen attentively, and to form opposing ideas through philosophy education. Lipman (1976) and Matthews (2000) first accepted the developmental differences in children's cognitive capacities and stated that these differences could be eliminated with adequate experience and education, and this is possible with an appropriate training program (Kitchener, 1990, p. 429). According to Lipman (1976), the child has a doubt about the cognitive capacities of both himself and his classmates. Since he did not have a pre-acceptance that information can be obtained through mutual discussion and experience, he is insecure about the educational institution. In fact, the abstaining attitude of the child is the opposite of the imposing attitude of the educational institution. Children can show mysterious wisdom and infallible insight. Children whose opinions are confirmed by others behave even more clever (Lipman, 1976, p. 23). Haas (1976) says that even without adults, children are already amateur philosophers. Like philosophers, children ask a lot of questions, persistently seek answers to their questions and are not easily convinced. What distinguishes a dialogue with five-year-olds from adult dialogue is not the subtlety of philosophical reasoning in adults, but rather the lack of vocabulary in children (Droit, 2017). This phenomenon - the gap between children's vocabulary and philosophical thinking - leads to the idea that thinking appears first. It is clear that children have thoughts and arguments and children then try to put them into words (McCall, 2017, p. 31).

When the related literature is examined, it is seen that the philosophy studies conducted with children in order to ensure them to think healthy and to express their thoughts correctly are used with various names such as philosophy with children, thinking education, philosophy for children (Çotuksöken, 2015, p. 38). Although there is no consensus about the name, the method used to make philosophy with children is called as the "Socrates Method". This is a discussion, research and teaching method used by Socrates (Portelli, 1990, p. 142). According to Socrates, a midwife is needed for ideas to come into the world and he also sees himself as a midwife (Zeldin, 2014, p. 43). According to Leonard Nelson, a German philosopher, the Socrates Method is

not the art of learning philosophy but the art of making philosophy; it is not the art of teaching knowledge about philosophers, but the art of making students philosophers (McCall, 2017, p. 94). Bynum (1976) stated that philosophy for children should be referred as a learning method rather than teaching method. Learning takes place through “discover method” in which they can show and share their thoughts through games, discussion, and other activities (Bynum, 1976, p. 3). Lone (2017) emphasizes that helping children to think philosophically improves their philosophical self. Childhood feelings which are lost when grown up can be remembered by listening to children and thus adulthood thoughts can be developed (Droit, 2017; Lone, 2017, p. 26).

The thinking education, which is an initiative supported also by UNESCO, is a serious need for children; because children have difficulty in expressing themselves as well as their feelings, thoughts and perceptions. This education given at an early age is also important for the children in terms of establishing the logic relationship, recognizing their emotions, expressing themselves, being aware of different opinions and revealing these self-confident individuals without the fear of saying anything wrong (UNESCO, 2005). Making philosophy with children allows children to gain the ability to handle the truth along with protecting their natural desires for finding the truth even if it does not give pleasure. It develops skills and tools to judge themselves. Children, who are not left to stay on their own, grow up as active citizens without being left vulnerable in the ruthless world (McCall, 2017, p. 189). According to the common opinion in the related literature, philosophy/thinking education with children provides significant gains in many areas such as critical thinking, reasoning, reading, mathematics, concentration, collaboration, self-esteem, self-confidence, reducing bullying, communication and interpersonal relationships (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016; Burroughs & Tuncdemir, 2017; Cam, 2014; Garrat & Piper, 2011; McCall, 2017; Splitter, 2011).

Philosophers have explored the origin of human values from the ancient Greek to the present time. Aristoteles describes how virtuous behavior can help one to be good for her/himself and others. When the virtues adopted by Aristoteles are examined, it is seen that they are described as a tendency to think, desire, feel and act integrated with each other (Horner & Westacott, 2011, p. 175). The main focus of ethics is how people should live their lives. Ethics explores the rationality of acquiring value judgments about the management of our lives (Wartenberg, 2018, p. 81). Moral philosophy education is necessary for individuals to reflect the values in their lives and society (Charleton, 2008, p. 201). While security issues exist even in the most livable places in the world, human values have been a highly debatable issue. There are various views on what human values are. For example, according to Seligman (2007), values are considered as virtuous behaviors. Seligman grouped the virtuous behaviors as character forces; wisdom, knowledge, humanity, love, justice, moderation, courage and transcendence. Kinnier, Kernes and Dautheribes (2000) formed four main categories for universal moral values and stated these categories as commitment to a transcendent entity, self-esteem along with humility, self-discipline, accepting personal responsibilities, respect and care for others, and care for other

creatures and the environment. Kulaksızoğlu (2014), on the other hand, classified moral (human) values as liking, behaving correctly, doing good, being peaceful, working, getting information (Kulaksızoğlu, 2014, p. 159). In the 18th National Education Council Workshop Report, Ministry of National Education (2010) determined many values that need to be gained by the students such as love, responsibility, respect, tolerance, fairness, empathy, independent and free thinking (Ministry of National Education, 2010). Although the treatment or classification of values varies, how/in which way they will be brought to children is considered important.

Even with the repetition, it is necessary to repeat that the measurement of the effect of thought on values in terms of the logic of today's social sciences is inevitable. Primary aim of this study which was conducted using embedded design in the mixed model is to examine the effectiveness of the philosophy education with children on attitudes of seventh grade students toward human values. In the study, the qualitative data were embedded within the main design of experimental study. The quantitative data were used for testing the theory which estimates that the philosophy education program, which was the independent variable, would have an effect on children's attitudes toward human values, which was the dependent variable. The experimental design to be used in the quantitative model was integrated with the data to be acquired from the qualitative model in the study for the purpose of revealing the effect of the philosophy education with children on children's attitudes toward human values. While the quantitative data revealed whether or not children's attitudes toward human values were affected by the philosophy education program, the qualitative data discovered how children were affected by the philosophy education program.

Method

Research Model

In the study, mixed model and embedded design were used. The main purpose of the embedded design is to use different data types together to improve the application of qualitative and quantitative designs (Creswell & Plano Clark, 2015). The reason behind why mixed model was used in this study was to support the data, to be collected using quantitative method, with qualitative data and to reveal to what extent and how training of philosophy with children affect them. Figure 1 shows the flow chart of the embedded design used in this study.

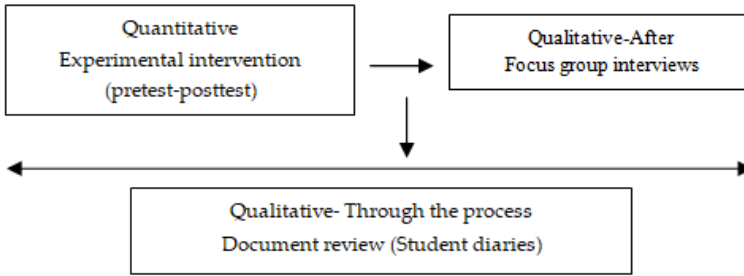


Figure 1. Flow chart

Experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the study (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). While the Human Values Scale was used in the collection of quantitative data, document review and focus group interviews were utilized to collect qualitative data. Student diaries were formed at the end of each session as from the first week of the training of philosophy with children. Student diaries, which are evaluated as “documents produced by the researcher” were prepared to obtain more information about the event/person/situation in this study (Merriam, 2015). The students wrote their opinions about their experiences and thoughts after each session. In the last week of the philosophy program, a focus group interview was held with all students who participated in the philosophy program.

Sample Group

A total of 20 students aged 13 years including 10 students in the experimental group and 10 in control group continuing a secondary school in the city center of Kırklareli participated in the study. The students were determined according to purposeful sampling method. Accordingly, 10 seventh graders, who can participate in the philosophy education program on Saturdays and were voluntary to participate were selected for the experimental group. Since all children who were voluntary and stated that they could participate on Saturdays were girls, 10 children determined for the control group were female. The training of philosophy with children was applied to the children in the experimental group once a week for 10 weeks and any intervention other than current curriculum was not performed to children in the control group.

Data Collection Tools

In the study, “Human Values Scale”, developed by Dilmac (2007), was used before and after the philosophy program (as pretest and posttest). On the last day of the training of philosophy with children, “focus group interview” was held with the children who received the application. In addition, at the end of each session, student diaries in which the children wrote their opinions and views about the activity process of that day were used.

Human values scale

Human Values Scale (HVS), developed by Dilmaç (2007), is a five-point Likert type. It is composed of six subscales including responsibility, friendship/companionship, being peaceful, respect, tolerance and honesty and a total of 42 items. As a result of the validity and reliability studies of the scale developed for secondary school students conducted with 322 students, it was found that the internal consistency coefficient alpha was .92 and the stability coefficient was found as .87 as a result of test-retest. Then, in the study conducted by Tahiroğlu, Kayabaşı and Kayabaşı (2013), reliability of HVS for 8th grade students was tested. The reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of the scale applied to 169 students was found to be .77.

Focus group interview

On the last day of the training of philosophy with children, a focus group interview was held with all the children (10 children) who participated in the education program. The interview was conducted in an environment used as a music workshop in a circle seating arrangement. The focus group interview lasted for fifty-five minutes. During this time, questions and answers of the children were recorded on two voice recorders. Five open-ended questions were asked to children during the interview. In the focus group interview, the children were asked the following questions: *“What influenced you most during the Philosophy activity? How did you apply what you had learned here in your daily life/classroom? If you want to tell a friend what we talked about here, what would you tell her/him about this activity?”* *How do you think the presence/necessity of such a course would affect social life? What would you like to change about the content and implementation of philosophy activities? What would be your suggestions?”*

Student diaries

During the 10-week program, student diaries in which the children shared their opinions and suggestions on the topic discussed were prepared at the end of each session. For this purpose, notebooks were given to each child during the first session, the children wrote their previous thoughts about the subject and their opinions after the session (remained the same or changed) at the end of each session.

Data Collection

The data were collected between 19.04.2019 and 10.06.2019 in the spring semester of 2018-2019 academic year. The training of philosophy with children started at 10:30 and was completed at 12.00 at the latest every Saturday. Pretest was applied on 19.04.2019 and posttest was applied on 10.06.2019 for the children in the experimental and control groups. The focus group interview was conducted on 08.06.2019. The training of philosophy with children was conducted in an environment used as a music workshop independently of the classroom. While

cushions were used in some sessions, chairs were used in some sessions according to children's preference.

The Training of Philosophy with Children

A 10-week training program was developed by the researchers. Before developing the program, the researchers reviewed the literature on philosophy with children (Droit, 2017; McCall, 2017; Worley, 2019). The content of the program was prepared based on Lipman's approach of "philosophy for Children (P4C)". The topics determined in the program was formed by considering the values specified in the Values Education Directive of the Ministry of National Education. Stimulating texts to be used in the program were selected and the questions to be used at sessions were prepared based on these texts. The subjects to be covered within the scope of the event were respectively What is philosophy?, The subjects of Opinion/Believing and Knowing, Good and Bad, Truth and Fake, Moral and Non-Moral, Happiness and Unhappiness, Beauty and Ugliness, Nature and Pollution, War and Peace/Violence and Nonviolence, Free and Non-free/Justice and Injustice/Rights and Assignments (Table 1). Each week, the stimulating texts that could be used for each topic were determined, the questions that can direct the discussion based on stimulating texts were prepared and the aimed gains were determined after each session. The prepared program was submitted to two experts from philosophy and child development fields in order to take their opinions. Although the duration of each session varied depending on the subject, it lasted for averagely 60-70 minutes. Philosophy is described as "thinking about a certain subject in a certain style". Reasoning process was utilized for values subject during the application in this study. The role of the researcher during the application was "a curious facilitator" during the management of the philosophy sessions (Worley, 2019). Conversations were recorded during the interview and dictated after the session. For example, "Alim" which is a joke of Nasrettin Hodja was shared with the children during the week when the subject of "believing and knowing" is dealt with. A part of the dialogue made in the period after sharing the joke with the children was as follows:

Ayça: I read somewhere that sometimes knowledge can make people do something wrong. For example, a person drives fast and crashes thinking that he/she can drive very well.

Ela: What I hate the most is that a person who does not know a matter talks as if he/she knows it and the one who knows does not speak.

Süreya: For example, a doctor may be very good in medicine, but when a lawyer speaks in his field, the doctor should listen to him.

Ela: Brain and belief seem the opposite for me, I think we believe more with our emotions.

Ada: Believing is about the heart, knowledge is about the brain; I also think that they are opposite.

Ecrin: Believing is to hope that the thoughts of others are so while the knowledge is proving.

Esra: We prefer to believe rather than knowing

Saliha: knowledge can be proven but belief is a concept that cannot be proven.

Ela: I will ask something: "If we can prove our belief, will that be knowledge?"

Ada: Well, can knowledge confute belief?

Ela: I believe it can.

Saliha: I think it cannot. If someone wants to believe, he/she continues to believe that.

Nil: I think it cannot confute, if it does, there must be a deficit with the belief. If the belief can be confuted, that means we did not believe.

Ayça: For example, if we think of it as science, if they are in the same opinion but defending different things, how do we know which is the exact knowledge?

A dialogue in the week when on the subject "Good and Bad" was discussed was as follows:

Researcher: - What it takes to say something good?

Ela: It should exhibit the things I think is right.

Ecrin: I'd say it's good if it is helpful for me.

Zehra: To understand that something is good, you need to see the bad.

Ela: For example, in Turkish TV series, you identify yourself with the evil character in order to respond to the good girl roles. Because those in good roles do everything.

Süreya: People may have reasons to be evil.

Ada: It is a good thing as long as it does not do anything to annoy me.

Saliha: What's good for me can be bad for someone else. Robin Hood is good for the poor and bad for the rich since he takes from rich people and gives to the poor.

Table 1 shows the process of the philosophy program with children

Table 1.

The Process of the Philosophy with Children Program

Week	Content	Text (Story, Joke etc.)	Related Questions	Gains
1.	What is Philosophy?	Talking philosophy with your kids (Droit, 2017)	-What is philosophy? -Are the things done by philosophers considered as work? -Who can make philosophy? -Is it necessary to know philosophy?	-Telling whether or not he/she agrees with an opinion with its reasons. -Recognizing the characteristics of philosophy questions. -Noticing the similarities and differences between philosophy and science.
2.	Believing/Opinion and Knowing	The Bear and The Fox (Aesop's Fables, 2003) Scientist (Brenifier and Millon, 2011)	-What does it take to content something? -Why do people want to know? -Why is it sometimes difficult to say "I do not know"? -Why do people feel jealous?	-Comprehending the difference between knowing and believing. -Realizing that knowledge is justified belief. -Analyzing the accuracy of knowledge. -Presenting what he/she knows with convincing reasons.
3.	Good and bad	The Perfect Horse Tale (Direk, 2011)	How do you decide if something is good or bad? How is the relationship between the goodness and perfection? Why is self more important than appearance?	-Comprehending the difference between good and evil. -Realizing the difference between what is really good and what looks good. -Realizing that goodness is a virtue.
4.	Truth and Fake	Donkey (Brenifier and Millon, 2011) Emperor's New Clothes (Direk, 2012)	-What is real, what appears real? -Why do we have good reasons to lie sometimes? -Why do people lie? -Do animals always tell the truth?	-Realizing that our senses can mislead us. -Evaluating the relationship between lies and truth in moral perspective. - Empathizing about the effect of truth and lie.
5.	Beauty and ugliness	Clothes make the man (Brenifier and Millon, 2011) The ugly duckling (Direk, 2012)	-Does the appearance of people show who they are? -What is the difference between appearance and reality? -Can we be sure if this duck is ugly? -Can we set a standard beauty criterion?	-Comprehending that appearance can be deceptive. -Realizing that beauty is relative. - Realizing the relationship between beauty and value/effect. - Trying/laboring to make something good/for beauty.
6.	Moral and Non-Moral	Piaget's Broken Cups Story Give me my ten-day wage (Fuat, 2015)	-What makes a person guilty? - How do we decide if something is moral? - How is a moral person?	-Establishing the relationship between morality and conscience. -Realizing that it is necessary to be virtuous in order to be moral. -Exhibiting virtuous behaviors to be moral.
7.	Happiness and Unhappines	The key (Brenifier and Millon, 2011) When Moşe Left the City (Lieberman, 2015)	-Is it the same thing that makes everyone happy? -Is happiness a feeling or a situation? Why? -Do we have to search to find something? -What makes you the happiest?	-Realizing what he/she has to do to be happy. -Establishing the relationship between knowing yourself and happiness. - Asking "What makes me happy?" instead of asking "Am I happy", -Exhibiting virtuous behaviors to be happy.

8.	Nature and Pollution	Starfish (Direk, 2012) Yes, but that's another pleasure. (Labbe and Beurier, 2016)	-Why is it important to do good things? -Is nature responsible to us or are we responsible to nature? Why? - What would be a life/environment consisting only of concrete without nature? How did it make us feel?	- Comprehending the relationship between nature and human. - Realizing the relationship between keeping the environment clean and responsibility sense. -Attempting to keep the environment clean.
9.	Violence and nonviolence War and peace	The Blanket's gone, the fight is done (Fuat, 2015) When there is a power managing everything (Labbe and Beurier, 2016)	-How is the place of violence and war? How does it make someone to feel? -Why do people resort to violence? -Which method can we use instead of violence? -How is a peace person? What do they do?	- Comprehending both individual and social effects of war and violence. -Realizing that violence harms perpetrator and victim. - Solving his/her problems without using violence.
10.	Free and Non-Free Justice and Injustice Rights and Assignments	Planet without assignment (Labbe and Beurier, 2016) Turban (Brenifier and Millon, 2011) Painter's Mirror (Liberman, 2015)	-Are we aware of our responsibilities? -Should a rule apply to everyone? -When do you feel you are subjected to injustice? -How do you behave when you are subjected to injustice?	-Comprehending that freedom has limits. - Realizing that lawlessness is not freedom. -Realizing that understanding the reasons of the rules is necessary. -Associating the responsibility concept with daily life. -Establishing a relationship between rules and responsibility.

Data Analysis

Analysis of quantitative data

A packaged software was used in the analysis of quantitative data. All 42 items of the Human Values Scale were analyzed in one dimension with the thought that children's attitudes towards human values should be addressed as a whole. Whether or not the score distribution met the normality and homogeneity assumptions was tested by calculating the pretest scores of the experimental and control groups before the experimental process and their posttest scores after the experimental process in order to decide parametric/nonparametric tests to be used in the study. For this purpose, the skewness and kurtosis values of the pretest and posttest total scores obtained for each group were examined in order to determine whether or not the normality assumption is met. If these coefficients were between -1 and +1, the distribution of the scores was assumed to be normal. Levene's test was conducted to test homogeneity assumption. Homogeneity assumption of variances was accepted to be met when the significance scores are greater than 0.05 as a result of the test. In the normality condition, two-factor ANOVA method was used for mixed designs that can deal with within-group, between-group and common effect between the pretest and posttest in order to determine the effect of philosophy activity with children (Büyüköztürk, 2011). In cases where the assumptions were not met, it was examined whether or not posttest and pretest difference scores differed according to experimental and control groups. For this purpose, unrelated samples t-test was used in cases where the normality assumption was met and otherwise, Mann Whitney U test was used. In addition, in order to examine if the pretest and posttest scores of children in both experimental and control groups differed or not, related samples t-test was used in cases where the normality assumption was met and otherwise, Wilcoxon test was used.

Analysis of qualitative data

While content analysis was used for focus group interview in analysis of qualitative data, descriptive analysis was used for document analysis. For this purpose, the voice recording data of the focus group interview were categorized for the data dictated by the researcher. For the themes used in the analysis of the data related to the student diaries (Wisdom and knowledge, humanity, love, justice), the virtuous behavior titles found in Seligman (2007) were benefited.

Validity and Reliability Studies

One of the validity strategies used in analyzing the qualitative data of this study is transferability which is also called as external validity. Therefore, quotations expressing the children's views in both document review section and the focus group interview section were used in order to ensure the consistency of the results with the presented data. As another strategy, different data collection methods have been conducted to ensure internal validity, both document review and focus group

interview were used in qualitative dimension (Merriam, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013).

The reliability strategies used in the study were the expert review, consensus among experts and the use of voice recorder. In order to have consensus, the categories prepared by the first researcher were re-evaluated by the second researcher by considering data and consensus was reached in the conflicted categories. Reliability analysis was conducted by using inter-coder reliability formula of (Miles and Huberman, 2015): $[\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100]$. Reliability percentage was calculated as 91%.

Ethical Considerations

Prior to the study, application permission was obtained from Kırklareli Provincial Directorate of National Education. The appropriate place and time were discussed with the principal of the school where the study would be conducted and the students were informed about the application. The volunteer consent forms were sent to the families of the students in the experimental group informing them about the place, time and process of the education and stating that they have the right to leave the application at any time they want. It was ensured that all children participating in the study were voluntary and nicknames were used for the names of the children.

Results

The results of the study were presented in two parts (qualitative and quantitative) since the study was conducted in a mixed model.

Results on Quantitative Data

Table 2 shows the descriptive statistics of the pretest and posttest scores of the children in the experimental and control groups from the Human Values Scale.

Table 2.

Descriptive Statistics of Pretest and Posttest Scores of Human Values Scale

Test	Group	n	\bar{X}	S. Deviation	Min.	Max.	Skew	Kurt.
Pretest	Experimental	10	161.20	17.05	137.00	188.00	0.28	-1.10
	Control	10	169.10	11.58	153.00	189.00	0.04	-0.52
Posttest	Experimental	10	183.20	13.05	167.00	205.00	0.45	-1.16
	Control	10	173.70	12.88	158.00	204.00	1.48	3.01

When the pretest mean scores from Human Values Scale in Table 2 were examined, it was observed that the mean score of the experimental group was 161.20 and the mean score of the control group was 169.10. When the kurtosis and skewness values were taken into consideration, it can be asserted that these values were between

-1 and +1 in the control group but they were outside the range between -1 and +1 in the experimental group; in other words, the pretest scores showed normal distribution in the control group but they did not show normal distribution in the experimental group. When the posttest mean scores of the human values scale were considered, it was observed that the mean score of the experimental group was 183.20 and the mean score of the control group was 173.70. When the kurtosis and skewness values were taken into consideration, it can be asserted that these values were not between -1 and +1, that is, the posttest scores did not show normal distribution in both experimental and control groups. When the results obtained from the descriptive analyses were examined, Mann Whitney U test was used to compare the pretest scores since pretest scores of the experimental and control groups did not show normal distribution in both groups. In order to test the effectiveness of the philosophy program with children, Mann Whitney U test and Wilcoxon test were applied for pretest and posttest score differences since pretest and posttest scores did not show normal distribution.

Results for the period Before the Philosophy Program with Children

Table 3 shows the results of the Mann Whitney U test applied to investigate if the pretest scores of the children in the experimental and control groups for the human values scale show difference.

Table 3.

Mann Whitney U Test Results for Investigating the Difference in Pretest Scores of Human Values Scale According to the Experimental and Control Groups

Group	n	Mean Rank	Total Rank	U	
Experimental	10	8.90	89.00	34.00	0.25
Control	10	12.10	121.00		

When Mann Whitney U test results in Table 3 were examined, it was determined that the pretest scores of the Human Values Scale did not show a statistically significant difference according to the experimental and control groups ($p > 0.05$). Therefore, it can be asserted that experimental and control groups had similar characteristics before the philosophy education.

Results for the Effectiveness of the Philosophy Program with Children

Table 4 shows Mann Whitney U test results where pretest-posttest difference scores related to human values scale were analyzed according to the experimental and control groups to investigate the effectiveness of the philosophy program with children.

Table 4.

Mann Whitney U Test Results for the Investigation of Human Right Scale Pretest-Posttest Difference Scores according to the Experimental and Control Groups.

	Group	n	Mean Rank	Total Rank	U	p
Human Values Difference (Posttest – Pretest)	Experimental	10	15.40	154.00	1.00	0.00*
	Control	10	5.60	56.00		

As seen in Table 4, pretest-posttest score differences of the human values scale showed a statistically significant difference according to the experimental and control groups ($U=1.00$, $p=0.00$, $p<0.05$). It can be asserted that the pretest-posttest difference scores differed in favor of the experimental group according to the experimental and control groups. In addition, Table 5 shows the results of Wilcoxon test conducted to investigate whether or not pretest and posttest scores of the children in both experimental and control groups showed any difference in order to examine the effectiveness of the philosophy program.

Table 5.

Wilcoxon Test Results for The Difference In The Pretest–Posttest Difference Scores of The Experimental and Control Groups from The Human Values Scale.

Wilcoxon	Posttest-Pretest	n	Mean Rank	Total Rank	z	p
Experimental	Negative rank	0	0.00	0.00	-2.81	0.01*
	Positive rank	10	5.50	55.00		
	Equal	0				
Control	Negative rank	1	9.00	9.00	-1.89	0.06
	Positive rank	9	5.11	46.00		
	Equal	0				

When results of the Wilcoxon test for the related samples in Table 5 were examined, the children in the experimental group showed a significant difference before and after the philosophy education program ($z_{\text{experimental}(10)}=-2.81$, $p=0.01$, $p<0.05$). After the training program of philosophy with children, the scores of the children in the experimental group from the human values scale increased. When the mean and total ranks were taken into consideration, it was observed that this difference was in favor of positive ranks, that is, posttest scores. The results of Wilcoxon test applied for control group were examined, scores of the children in the control group before and after the experimental process did not show any significant difference ($z_{\text{control}}=-1.89$, $p=0.06$, $p>0.05$).

When considering that the pretest scores of the human values scale did not show difference, posttest pretest score differences showed difference in favor of the experimental group, posttest pretest scores of the children in the experimental group differed in favor of the posttest scores and posttest pretest scores of the children in the control group did not differ, it can be said that the philosophy program led to a positive effect on the children's attitudes towards human values (Figure 2).

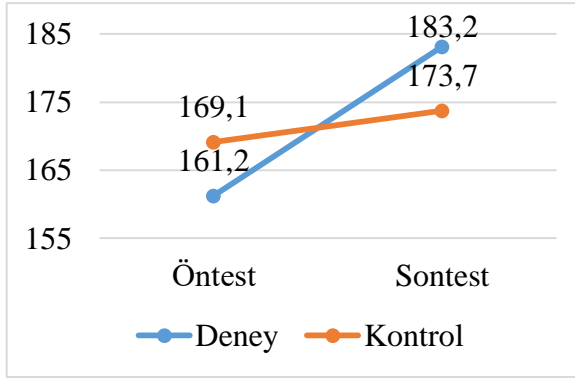


Figure 2. Graph showing the Effectiveness of the Philosophy Program with Children

Results Related to Qualitative Data

Table 6 shows the categories formed by analyzing the diaries of the children in the experimental group.

Table 6.

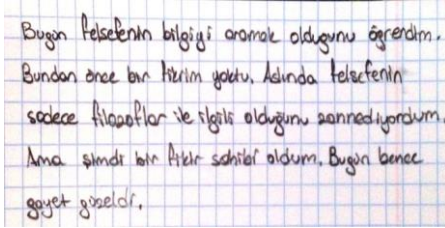
Themes and Categories Formed for Children's Diaries

Themes	Categories
Wisdom and Knowledge	Doubt / Curiosity
	Perspective
	Thinking
Humanity and Love	Respect / Tolerance
	Relativity
	Self-Control
Justice	Freedom
	Responsibility

Wisdom and knowledge

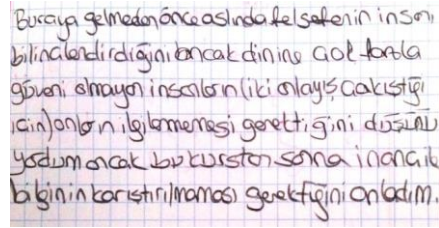
The first theme used in the content analysis of student diaries was the wisdom and knowledge theme (Image 1, Image 2). Under this theme, there categories were formed including doubt/curiosity, perspective and thinking. For example, the expressions “*I had an interest and curiosity in philosophy before, now I have realized that my interest in philosophy has increased with this course. The fact that everyone put forward an idea and we interpreted that idea made me happy.*” (Sıla); “*...I learned that philosophy is to seek knowledge...*” (Ecrin) can be given as examples for doubt/curiosity category. The expressions “*... I have learned that philosophy is an art of thinking. We talked about the differences between knowledge and belief, and I have realized that it is different for everyone, that is really weird. Because, you think so but others think otherwise. I learned that there are different perspectives and they*

all come to a different conclusion.” (Süreya); *“Before I came here, I thought that philosophy made people aware but people who have weak belief to their religion should not be interested (since these two conflict with each other) but I have learned after this course that belief and knowledge should not be mixed.”* (Ada) can be given as examples for perspective category. The expression *“I did not know anything about philosophy when I came here, but in this course, I have learned that what really matters is not a single answer is right in multiple choice questions as taught to us but how we got that response.”* (Zehra) can be given as an example for thinking category.



Buğün felsefenin bilgisi aramak olduğunu öğrendim.
Bundan önce bir hikim yoldu. Adında felsefenin
sadece filozoflar ile ilgili olduğunu sanıyordum.
Ama şimdi bir Akıl sahifesi aldım. Buğün benec
gayet güzelci.

Image 1 (Senem)



Buraya gelmeden önce aslında felsefenin insanı
bilinçlendirici olduğunu ancak dinin asıl bir bel-
güveni olmayan insanların iki anlayış çakıştığı
için onların ilgilenmesi gerektiğini düşün-
üyordum ancak bu kursten sonra inancın
bilginin korstırılması gerektiğini anladım.

Image 2 (Nergis)

Humanity and love

The second theme used in the content analysis of student diaries was the theme of humanity and love (Image 3, Image 4, Image 5). Under this theme, three categories were created: respect / tolerance, relativity and self-control. For example, the expressions *“I began to think that beauty is not the appearance but it is the behavior. I started to think that beauty is different for everyone and the reason behind why evil characters in the cartoons are ugly is an indicator of reflecting the ugliness inside to the outside* (Saliha) can be given as an example for respect/tolerance category. The expressions *“I knew that people's opinions might be different from some people, but beside this knowledge, I realized that the concepts of right and wrong and most of things are relative concepts and there are many things (book) that can be read about these subjects.”* (Nil); *“...In fact, we have learned that beauty is a concept that can vary from people to people and that beauty cannot be judged by appearance...”* (Sıla) can be given as examples for relativity category. The expressions *“... Intention is the beginning of everything. The intention that separates what is right and what is not. Self-control is the thing everyone must have but some people do not have that ”* (Süreya) *“... I started to think that dose of everything should be adjusted well and in fact unhappiness can bring happiness at any moment and we should seek happiness within us.”* (Sıla); *“People want to be seen when they do good things, those who want to do bad things want to disappear.”* (Ecrin) can be given as examples for self-control category.

Bu gün güzelli ve çirkinlik kavramını konuştuk
Güzelliğin aslında dış görünüşü açısından değil
davranışlarımız olduğunu düşünmeye başladım.
Herkes için güzelliğin farklı olduğu ve çirkinliğin de
kötü karakterlerin çirkin olmasının nedeni
olduğunu düşünmeye başladım.

Image 3 (Saliha)

Bu gün Felsefe dersinde güzelli ve çirkinlik kavramından bahsettik.
Güzelliğin herkese göre değişebilir
bir kavram olduğunu güzelliğin
dış görünüşe bakılarak karar veril-
meyeceğini öğrendik. Oğlucası
hepimizin kendi görüşlerini bildirecek
birbirlerini dinlemesi çok hoş

Image 4 (Sıla)

Niyet, Her şeyi başı Niyet Değir olanla
olmayanı ayıran Niyet. Öğrendim herkeste
olması gereken ama bazı insanların bundan
yoksun olduğu öğrendim.

Image 5 (Süreya)

Justice

The third theme used in the content analysis of the students' diaries was the theme of Justice (Image 6, Image 7). Two categories were formed under this theme; freedom and responsibility. For example, the expression "We talked about freedom in this class. In fact, we have learned that our responsibilities constitute freedom. If everyone acted as they desire and do not fulfill their responsibilities, our freedom would have been restricted." (Zehra) can be given as an example for freedom category. The expression "Before I started this class, I thought that responsibilities limited our freedom, and now I think that responsibilities yield to freedom.." (Nil) can be given as an example for the responsibility category.

Bu dersi başlamadan önce sorumlulukların özgürlüğümü kısıtladığını düşünüyordum, şimdi ise sorumlulukların özgürlüğümü oluşturduğunu düşünüyorum.

Image 6 (Nil)

Bu ders özgürlüğü konuştuk. Aslında sorumluluklarımızın özgürlüğümü oluşturduğunu öğrendik. Eğer herkes kafasına göre davranıp sorumluluklarını yerine getirmeseydi aslında özgürlüğümüz kısıtlanmış olurdu.

Image 7 (Zehra)

Focus Group Interview of Children Attending Philosophy Activities

Table 7 shows the categories that emerged as a result of the analysis of the focus group interview conducted with the children in the experimental group after the philosophy education program.

Table 7.
Categories of Focus Group Interview Questions

Focus Group Interview Questions	Categories
<i>What influenced you most during the philosophy activity?</i>	Being able to view events from different angles Becoming aware of different perspectives and thoughts
<i>How did you apply what you learned here in your daily life/classroom?</i>	Questioning Doubting
<i>If you want to tell a friend what we talked about here, what would you tell him about this activity??</i>	Understanding/recognizing different perspectives Respecting Learning to think
<i>How do you think the presence/necessity of such a course would affect social life?</i>	Empathizing Being a happy community Avoidance of violence Making self-evaluation
<i>What would you like to change about the content and implementation of philosophy activities? What would be your suggestions??</i>	Children's management of philosophy activities Suitable philosophy activity hours for children Using different stimuli in philosophy activities The contribution of philosophy activities to the courses (notes, etc.)

The answers of the children participating in the philosophy activities to the question “what influenced you the most during philosophy activities?” during focus group interview were evaluated in categories including looking at events from different perspectives and being aware of different perspectives. “*I learned that we should look for the questions and answers ourselves. Questions and answers are in us.*” (Ayça), “*There were people with very different opinions. I said “Oh, is he/she thinking that, so there is someone thinking that way”*”(Nil), “*I learned that human nature has questions and curiosity. I understand that there is more than one answer to a question (Saliha), I found out that I was happier when I looked at life from slightly different perspectives.*” (Esra), “*I think we’ve re-learned concepts like good, ugly, good, and bad.*” (Ela), “*I have seen how people can think differently from each other and learnt to respect opinions.*” (Süreya), “*I realized that many things that I thought to be right are actually wrong.*” (Ecrin) can be given as an example.

To the question “how did you apply what you learned here in your daily life/classroom?”, the children gave answers about questioning and doubting. The expressions “*I’m a thinking person, but I’ve started to think more complicated since I got here. I became very suspicious and returned to my own world.*” (Ela), “*We question when we learn something, for example what is right for who...*” (Ecrin), “*I’m becoming more suspicious which is also reflected in my life.*” (Ayça) can be given as examples.

For the question “What would you tell your friend about this activity if you want to tell a friend what we talked about here?”, the children responded in terms of understanding different perspectives, respecting and learning to think categories. The expressions “*When my friends ask about the philosophy activities, I say we think there.*” (Ela), “*I say we look at life from different aspects.*” (Ayça), “*I say we get everyone’s opinions.*” (Ada), “*I would say we doubted.*” (Nil), “*I would say we’ve guessed*” (Süreya) can be given as examples.

To the question “how the presence/necessity of such a course would affect social life?”, the children approached mostly in terms of values and stated that the empathy and understanding people would increase and violence would decrease. The expressions “*People have more empathy. The environment gets better when we have empathy anyway.*” (Ela), “*Society becomes more understanding.*” (Süreya), “*Maybe we can stop criticizing people, see our own mistakes.*” (Saliha), “*I think anyone can think. Before doing something, the person thinks about it and behaves accordingly.*” (Ada), “*I think one would be happy if something bad happens by thinking that it is good compared to other things.*” (Ayça), “*I think the school will be calmer, people realize that they actually do not have to talk while thinking.*” (Ela), “*since the society thinks more, its knowledge rate increases, they do more research.*” (Zehra), “*I think this violence in the society, for example we get angry right away, that may decrease. Because people can be more understanding when they share instead of keeping their thoughts in their mind.*” (Ecrin) expressions can be given as examples.

To the question “what would you like to change about the content and application of philosophy activities? What would be your suggestions?”, the children stated their opinions about the activity hours, process of philosophy discussions, the use of different stimuli and the contribution of philosophy activities to the courses. The expressions “*In order to have a more discussion environment, people can discuss with respect to each other without your (the researcher) intervention by lying the chairs in a circle.*” (Ela), “*Most people can’t wake up or do not want to come when the philosophy activities are conducted at early hours. For example, our afternoon school courses can be taken as examples.*” (Süreya), “*Men act prejudicially. They think philosophy is like literature and poetry. Next time, a subject about the equality of boys and girls can be taught.*” (Saliha), “*For example, during discussions, one might say a problem with a friend. Everyone can discuss on a related topic.*” (Esra), “*I think if it will contribute to the grades of the courses such as Turkish or social sciences, everyone would participate.*” (Nil), “*Since the learning tendency of some people is visual while that of some others is auditory, short movie and cartoons can be used as stimuli.*” (Saliha), “*For example, we present our own opinions, but we do not question the views of others. When someone else says something, we should ask, ‘Why do you think so? In order to justify our thinking.’*” (Ecrin), “*In fact, even if it was compulsory, what is in the course remains in the course, it is not very effective most of time, volunteerism is better... Therefore, if philosophy activities / trainings are compulsory for the first few weeks and those who are interested in the subject come later, there will be no prejudice.*” (Ela) can be given as examples.

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the study carried out using mixed model and embedded design, it was determined that the philosophy program with children had a positive effect on their attitudes towards human values. After the philosophy program, children's scores of the Human Values Scale increased significantly. In addition, the diaries filled by the children at the end of the philosophical conversations and focus group interview conducted on the day when all activities were completed, revealed positive changes in the attitudes of children towards values. It was observed that the results of the study were compatible with the studies investigating the usability of philosophy with children for moral, value and citizenship education (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016; Burroughs & Tuncdemir, 2017; Cam, 2014; Garrat & Piper, 2011; McCall, 2017; Splitter, 2011). For example, in their study conducted to investigate the effect of philosophical discussions on the ethical understanding of preschool children aged between 3-5 years, Burroughs and Tuncdemir (2017) applied a 12-week education program on topics such as justice, empathy, personal welfare and participation. It was determined as a result of their studies that the participants' ability to respond ethical questions, the use of emotional markers and their justification expressions for the answers increased. In their study, Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2016) aimed to determine how training of philosophy with children affect the third-grade elementary school children in cognitive, affective and social fields. As a result of the study, it was found that children approach to concepts socially, there was an increase in problem solving skills after philosophy education, and the philosophy program contributed to the critical thinking, citizenship and value education of the children. Cam (2014) stated in his study that teaching cooperation and questioning to children rather than teaching competition constituted the social dimension of teacher's value teaching and stressed that the philosophy course should be included in the curriculum through the academic year and this should be done through a collaborative inquiry that enables children to participate in a discreet society. He also argued that this collaborative questioning would integrate personal responsibility into social values more effectively than didactic religious education. In his study, McCall (2017) found that even five-year-olds gained many values such as respect for each other through philosophical inquiry, cooperation, tolerance to different ideas, and the flexibility to change their ideas and improved their related skills. Trickey and Topping (2004) reviewed 10 studies conducted in different countries about philosophy with children and stated that it is not possible to say that any use of philosophy activities with children will always lead to positive results. As a reason for this, they stated that the application integrity can be very variable and there are a wide range of evidence indicating that children can gain important skills that can be measured both academically and social through such interactive processes under certain circumstances.

In the results related to the qualitative dimension of the study, it is seen that children used the expressions in both student diaries and the focus group interviews stating that they gained the skills of looking at the events from different perspectives, comprehended the relationship of philosophy with questioning and thinking, and understood that responsibilities were a part of the freedom. Akkocaoğlu Çayır and

Akkoyunlu (2016) found in their study that the philosophy education led children to approach events through the concepts of rights, justice and equality and raised awareness in children in listening, being patient, and respecting for different opinions. These changes in children which are compatible with the results of this study suggests that philosophy with children can be integrated with curricula in terms of having similar gains with courses such as life science and social sciences. In their study, Karadağ and Demirtaş (2018) carried out philosophy activity with preschool children and determined that both teachers and students observed positive changes after philosophy education mostly in the subjects such as thinking, reasoning their thoughts, questioning and improving in establishing communication skills. Seifi, Shahhaghi and Kalantari (2011) found as a result of their study conducted to investigate the effect of the Philosophy for Children (P4C) program on the self-esteem and problem solving skills of secondary school students that the self-confidence of the children in the experimental group increased significantly, there was a significant increase in problem focused problem solving style, and there was a significant decrease in emotion focused style. As a result of the study conducted by Tahiroğlu et al., (2013) to investigate the effect of activities they prepared by using Turkish folk tales on the attitudes of eight grade students towards human values, they determined that the activities positively affected the students' attitudes and behaviors towards the human values such as responsibility, friendship/companionship, being peaceful, respect, tolerance, and honesty. Dilmaç (2007) investigated the effect of human values education program he prepared on the attitudes of science high school students towards human values and determined as a result of his study that education program was effective in the development of the value acquisition levels of secondary school students. Eryılmaz and Çengelci Köse (2018) stated that literary products can be used in giving value education to children. In this respect, they examined the book "The Little Prince" and determined that some of the values in the book such as scientificness, aesthetic, diligence, helpfulness, respect, sensitivity, courage, patriotism, friendship, fairness, cleanliness/regularity, responsibility, honesty, love, and power were also involved in the Curriculum of Social Sciences. Lickona (1992) emphasized that value/character education is a necessity for every democratic and free society. Kohn (1997) criticized the character education programs showing limitations in value teaching and stated that it is necessary to have a philosophical perspective that deals with value teaching in a wider manner. Based on all these views and research results, it can be said that it is an appropriate way to acquire values through philosophical/thinking education with children as it provides a philosophical perspective and a more holistic approach to the situation.

Throughout the study, the children started from their own lives and presented examples from their lives in the philosophy conversations, in their diaries and focus group interviews. Kuçuradi (2015) also stated that the main purpose in philosophy education is to establish a connection between the individual's own life and what he/she has learned. Another striking element in the study is that students had difficulty in understanding satires and metaphors in texts (especially Nasrettin Hodja Jokes) which are read as a stimulus at the beginning of philosophy conversations. For this reason, after ensuring that the students understood the stimulating texts read to them

through questions, a process from special to general was carried out. For example, after the “Key” joke, the children were asked “Why did Hodja search the key in the dark?” and then “Is it necessary to search if we want to find something?”. According to the report of the educational survey “Monitoring and Assessment of Academic Skills (ABIDE)” conducted for fourth and eighth grade students throughout Turkey by the Ministry of National Education (2019), it was found that 66.1% of the students had difficulty in understanding the idioms, proverbs, irony and messages in the wits and could not establish the cause and effect relationship. Therefore, it is clear that this aspect of philosophy education should be integrated into other courses.

This study was conducted with voluntary students and all children in the sample group were girls. This might be associated with many other reasons along with the prejudice towards philosophy education in particular. However, it should be noted that it is important for boys to participate in philosophy education just like the girls because according to TSI (2017)’s data, 107.984 children including 92.849 boys and 15.135 girls have come or have been brought to the security department due to delinquency. Besides, according to the report released by UNICEF (2018), it is stated that half of the children (around 150 million students) aged between 13 and 15 years in the world are exposed to peer victimization in and around the school. When these rates are considered, it is inevitable to say that philosophy education should be introduced to every child at early ages. Charleton (2008) states that philosophical questioning and understanding contribute to a society with less social problems as well as helping young people to make reasonable choices about what they value and become more aware as consumer and more critical in their participation to the democratic process. In addition, he also emphasizes that philosophical questioning helps the young people to see that there are motivating ideas/reasons behind their certain behaviors. Similarly, McCall (2017) stated that philosophical questioning is important in the way of being effective and reasonable citizens for the benefit of both each individual child and society. The studies of Bleazby (2006) and Burgh and Yorshansky (2011) also revealed that the philosophy education with children can be used to help children to gain democratic attitude.

In conclusion, the hypothesis about the connection between training of philosophy with children and values in the introduction section was affirmed by the results of the study. The obtained data support that thinking and thus thinking education have an effective role in the formation of human values. In the study, the inability to choose sample group randomly and including only the female students constitute the methodological limitation of the study. By considering the results of the study and also the recommendations expressed by the participants in the focus group interview, the following recommendations can be made.

- This study was conducted with 13-year-old children. It can be recommended to conduct studies about the effect of philosophy on values acquisition of children during preschool and primary school in future studies.
- This study was carried out with female voluntary students. Future studies including male students can be conducted.

- Considering that the development is a whole in terms of gaining values, more detailed studies that can guide parents and teachers about philosophy with children in Turkey can be conducted.
- It can be recommended that philosophy with children course should be given as a compulsory course especially in secondary education within the framework of the Citizenship Education Program and in this context, trainings can be planned for families and teachers.
- Philosophy clubs can be established within the schools.
- “Philosophy with Children” courses can be opened in the Public Education Centers or Schools. In order to ensure the participation and motivation of the students for courses, a system can be established in which the courses contribute to the grades of the related courses such as social sciences.
- “Philosophy activities with children” can be conducted within the scope of activities in Children’s Libraries. Library staff can be informed about the issue.

Çıkar Çatışması ve Etik Kurallar

Çalışma 2020 yılı öncesinde tamamlanmış olup araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

References

- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-33.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children’s rejection of the individual/ community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52.
- Boyatzis, R. E., Murphy, A. J., & Wheeler, J. W. (2000). Philosophy as a missing link between values and behavior. *Psychological Reports*, 86(1), 47-64.
- Burgh, G., & Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 436-452.
- Burroughs, M. D., & Tuncdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 74-101.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bynum, T. W. (1976). What is philosophy for children? An introduction. *Metaphilosophy*, 7(1), 1-6.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.
- Charleton, M. (2008). Educating for values: Philosophy and religion, *Studies: An Irish Quarterly Review*, 97(386), 193-203.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çotuksöken, B. (2015). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi* (s. 33-48) içinde. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. İstanbul: Say Yayınları.
- Eryılmaz, Ö., & Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.
- Garrat, D., & Piper, H. (2011). Citizenship education and philosophical enquiry: putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 71-84.
- Haas H. J. (1976). The value of "Philosophy for children" within the Piagetian framework, *Metaphilosophy*, 7(1), 70-75.
- Horner C., & Westacott E. (2011). *Felsefe aracılığıyla düşünme*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- Kinnier R. T., Kernes J. L., & Dautheribes T.M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 45, 4-16.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78, 428-439.
- Kuçuradi, İ. (2015). *Türkiye'de felsefe eğitimi*. Çocuklar için felsefe eğitimi (s. 113-118) içinde (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kulaksızoğlu A. (2014). *Kişisel gelişim uygulamaları*, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Lickona, T. (1992). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam. [Çevrim-içi: <http://www.penguinrandomhouse.com/books/101383/educating-for-character-by-thomas-lickona/9780553370522/>] Erişim tarihi: 10.07.2019.
- Lipman M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lone J. M. (2017). *Filozof çocuk*, İstanbul: Sola Yayınları.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. İstanbul: Gendaş Kültür.
- McCall C.C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek: İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ministry of National Education (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Çalıştay Raporu Değerler Eğitimi Yönergesi. Erişim adresi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf
- Ministry of National Education (2019). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE). Erişim adresi: abide.meb.gov.tr
- Moshman, D. (1998). *Cognitive development beyond childhood: Constraints on cognitive development and learning*. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (5th ed., pp. 947-978). New York: Wiley.
- Piaget, P. (1933). Children's Philosophies. Carl Murchison, Worcester, (Ed.). In *a handbook of child psychology*, (p. 534-547.). MA: Clark University Press.
- Portelli J. J. (1990). The Sokratik Method and philosophy for children. *Metaphilosophy*, 21, 141-161.
- Pritchard, M. (2002). Philosophy for children. Erişim adresi: <https://plato.stanford.edu/entries/children/>
- Seifi, G. M., Shaghghi, F., & Kalantari, M. S. (2011). Efficacy of philosophy for children program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls. *Journal of Applied Psychology*, 5(2), 66-83.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk*. Ankara: HYB Basın Yayım.
- Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A., & Kayabaşı, R. G. (2013). The effect of Turkish Folk Tales on students' attitudes towards human values. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 477-495.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- UNESCO (2007). *Philosophy A School Of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Teaching Philosophy And Learning To Philosophize: Status and Prospectus*. Paris.
- UNICEF (2018). End violence against children in schools. Erişim adresi: <http://unicef.org.tr>
- UNESCO (2005). *Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world. An Integrated Approach to Incorporating Values Education in Technical and Vocational Education and Training*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC. Erişim adresi: <http://www.unevoc.unesco.org>
- Wartenberg T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. İstanbul: Paraşüt Kitap.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeldin T. (2014). *İnsanlığın mahrem tarihi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

References Used in Philosophy Program

Alkan, T. (2003). *Ezop masallar*. İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.

Brenifier, O., & Millon, I. (2016). *Nasrettin Hoca ile düşünmeyi öğrenmek*. İzmir: Tudem.

Direk, N. (2012). *Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. İstanbul: Say Yayınları.

Fuat, M. (2015). *Çocuklar için Nasrettin Hoca fıkraları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Labbe, B. & Beurier, P. (2016). *Çıtır çıtır felsefe*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Liberman, J. M. (2015). *Masal terapi*. İstanbul: Doğan Novus.

Genişletilmiş Özet

Çocuklarla felsefe yapmanın mümkün olduğunu ilk dile getiren Mathew Lipman olmuştur. Lipman, çocukların küçük yaşlardan itibaren soyut düşünebildiklerini ve felsefi soruları anlayabildiklerini savunmaktadır. Onun amacı belirli bir felsefi görüşü öğretmek yerine hak, adalet, şiddet gibi evrensel kavramlardan hareketle çocuğun kendi akıl yürütme yetisini harekete geçirmeye ve soru sormasını sağlamaya çalışmaktır. İlgili literatürdeki yaygın kanıya göre, çocuklarla felsefe programı, çocuklarının ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünme, akıl yürütme, okuma, matematik, konsantrasyon, işbirliği yapma, benlik saygısı, özgüven, zorbalığı azaltma, iletişim ve kişiler arası ilişkiler gibi birçok alanda önemli kazançlar sağlamaktadır. Bireylerin kendi yaşamlarında ve toplumda yer alan değerleri yansıtabilmeleri için ahlak felsefesi eğitimi gereklidir. Dünyanın en yaşanılabilir yerlerinde bile güvenlik sorunları yüz göstermişken, insani değerler konusu da oldukça tartışılır olmuştur. Bireylerin kendi yaşamlarında ve toplumda yer alan değerleri yansıtabilmeleri için ahlak felsefesi eğitimi gereklidir. İnsani değerlerin neler olduğu konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Örneğin, Seligman'a göre değerler, erdemli davranışlar olarak ele alınmıştır. Seligman, karakter güçleri olarak erdemli davranışları; bilgelik bilgi, insanlık sevgi, adalet, ılımlılık, cesaret ve aşkınlık olarak gruplamıştır. Kinnier, Kernes ve Dautheribes evrensel ahlaki değerler için dört ana kategori oluşturmuştur; kendinden daha büyük bir şeye bağlılık, tevazu ile birlikte öz-saygı, öz-disiplin, kişisel sorumlulukları kabul etme, başkalarına saygı ve özen gösterme, başka canlılar ve çevreye özen gösterme. Kulaksızoğlu ise ahlaki (insani) değerleri; sevmek, doğru davranma, iyilik yapma, barışçı olma, çalışma, bilgi edinme şeklinde sınıflandırmıştır.

Bu araştırmanın amacı; çocuklarla felsefe eğitiminin yedinci sınıfa devam eden çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

Buradan hareketle; “Çocuklarla felsefenin çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?” ve “Çocuklarla felsefenin çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisi nasıldır?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmacılar tarafından 10 haftalık felsefe programı oluşturulmuştur. Programda belirlenen konular Milli Eğitim Bakanlığı Değerler Eğitimi Yönergesinde belirtilen değerlere uygun olarak oluşturulmuştur. Etkinlik kapsamında ele alınacak konular sırasıyla; Felsefe nedir?, Kanaat/İnanmak ve Bilmek, İyi ve Kötü, Gerçekten ve Yalancıkant, Ahlaki Olan ve Olmayan, Mutluluk ve Mutsuzluk, Güzellik ve Çirkinlik, Doğa ve Kirlilik, Savaş ve Barış/Şiddet ve Şiddetsizlik, Özgür Olan ve Olmayan/Adalet ve Haksızlık/Haklar ve Ödevler konularıdır. Her hafta her konu için kullanılacak uyarıcı metinler belirlenmiş, uyarıcı metinlerden yola çıkarak tartışmayı yönlendirici sorular oluşturulmuş ve her oturum sonrasında hedeflenen kazanımlar belirlenmiştir. Her oturum süresi konuya göre değişkenlik göstermekle birlikte ortalama 60 dakika sürmüştür. Araştırmaya Kırklareli Merkezde bir ortaokula devam eden 13 yaş grubu 10 deney 10 kontrol olmak üzere toplam 20 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre, yedinci sınıfa devam eden, cumartesi günleri etkinliklere katılabilecek ve gönüllülük gösteren 10 öğrenci deney grubu için seçilmiştir. Araştırmada karma model ve iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest, sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çocukların insani değerlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda durum deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi ve odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Felsefe etkinliklerinin ilk haftasından itibaren her oturum sonunda öğrenci günlükleri oluşturulmuştur. ‘Araştırmacının ürettiği dokümanlar’ olarak değerlendirilen öğrenci günlükleri bu araştırmada olay/kişi/durum hakkında daha fazla bilgi elde etmek için oluşturulmuştur. Öğrenciler gerçekleştirilen her oturum sonrasında o günkü deneyim ve düşüncelerine ilişkin görüşlerini yazmışlardır. Felsefe etkinliklerinin son haftasında ise felsefe etkinliklerine katılmış olan tüm öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış olup, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testi uygulanmıştır. Nitel veriler analiz edilirken odak grup görüşmesi için içerik analizi, doküman incelemesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Bunun için odak grup görüşmesine ait veriler araştırmacı tarafından dikte edilmiş verilere yönelik kategoriler oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler, çocuklarla felsefe programının insani değerlerin oluşumunda etkili bir rol oynadığını desteklemektedir. Araştırmada örneklem grubunun rastgele seçilememesi ve araştırmaya sadece kız öğrencilerin dahil edilmesi çalışmanın metodolojik sınırlamasını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda İnsani değerler ölçeğine ait öntest puanlarının farklılık göstermediği, sontest öntest puan farklarının deney grubu lehine olacak biçimde farklılık gösterdiği, deney grubunda yer alan çocukların sontest öntest puanlarının sontest puanları lehinde farklılaştığı ve kontrol grubunda yer alan çocukların sontest öntest puanlarının farklılaşmadığı göz önüne alındığında, felsefe programının çocukların insani değerlere yönelik tutumları

üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu bulunmuştur ($z_{deney(10)}=-2,81$, $p=0,01$, $p<0,05$). Deney grubundaki çocuklar günlüklerinde ve felsefe eğitimi sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde felsefe eğitiminin hem kendi yaşantılarına hem eğitim yaşantılarına hem de toplumsal açıdan yarattığı/yaratacağı farka yönelik olumlu görüşler belirtmişlerdir.