

**TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION
(TUJPED)**

e-ISSN: 2602-3873

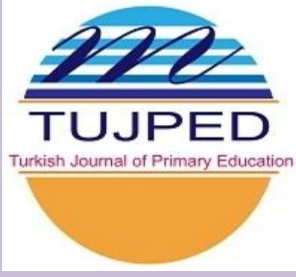


CİLT (Vol.) 6, SAYI (Issue) 1

HAZİRAN (JUNE) 2021

Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

DergiPark - 2021



TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION
(TUJPED)

Cilt (Vol.) 6, Sayı (Issue) 1

Haziran (June) 2021

e-ISSN: 2602-3873

Editör: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

İletişim (Communication): Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Çiftlikköy Kampüsü/MERSİN, sonerozdem@yahoo.com

Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

TUJPED; “*DRJI, Türk Eğitim İndeksi, ASOS Index, Google Scholar*” tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

(TUJPED is indexed by **DRJI, Turkish Education Index, ASOS Index and Google Scholar.**)

© Turkish Journal of Primary Education, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yıla iki kez yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergimiz, Ulakbim Dergipark platformunda yer almaktadır. Dergide yer alan yazıların her türlü içeriğinden makale yazarları sorumludur. Dergide yayınlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayınlanamaz.

(©Turkish Journal of Primary Education is a peer-reviewed journal published twice a year in June and December. Our journal is located on Ulakbim Dergipark platform. All authors are responsible for the content of the articles in the Journal. Manuscripts published in the Journal may not be published in any other place without permission.)

30/06/2021

TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION (TUJPED)

Cilt 6, Sayı 1, 2021 Haziran

(Volume 6, Issue 1, June 2021)

Editör

Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin University, TURKEY)

Editör Kurulu (Editorial Board)

Prof.Dr. Ülker AKKUTAY (Emekli-Retired, Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Tayip DUMAN(Bozok University, TURKEY)

Prof.Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan Türkiye Manas University, KIRGIZISTAN)

Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN (Lefke Avrupa University, TURKISH REPUBLIC OF NORTH CYPRUS)

Prof.Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET (Emekli-Retired, Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Ithel JONES (Florida State University, USA)

Prof.Dr. Jesus Garcia LABORDA (Universidad de Alcala, Madrid, SPAIN)

Prof.Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University, USA)

Prof.Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale University, TURKEY)

Prof.Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul University, TURKEY)

Prof.Dr. Gökhan DUMAN(Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Mustafa YILDIZ (Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin University, TURKEY)

Prof.Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep University, TURKEY)

Doç.Dr. Mehmet KATRANCI (Kırıkkale University, TURKEY)

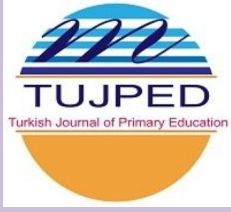
Doç.Dr. Soner ALADAĞ (Aydın Adnan Menderes University, TURKEY)

Doç.Dr. Yaqut RZAYEVA (Azerbaycan Pedagoji University, AZERBAICAN)

Doç.Dr. Nilgün DAĞ (Mersin University, TURKEY)

Dr. Orhan VOLKAN (Kosova Eğitim Bakanlığı, Kosovo Ministry of Education)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University, BULGARIA)



EDİTÖRDEN

Yeni bir sayı ile karşınızdayız.

Dergimiz “Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)” 6. Yılı ilk sayısında (2021, Cilt 6, Sayı 1) temel eğitimin, ilköğretimin ve eğitim bilimlerinin farklı konuları ve sorunlarını ele alan nitelikli ve özgün makaleler yer almaktadır.

Bu sayımızdaki makalelerin konu başlıkları ; “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Görüşleri*”, “*PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği Geliştirme*”, “*Özel Eğitim Bölümü Lisans Programlarının Birleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri*”, “*Özel Yeteneklilerle Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik Uygulaması*”, “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları İşitsel Stratejiler*” ve “*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Derslerinde Okul Bahçelerini Kullanma Durumları*” şeklindedir.

TUJPED’in 6. Cildi, 1. Sayısında yukarıda konu başlıkları verilen makalelerin yazarlarını tebrik ediyor, başarılı yayınlarının devamını temenni ediyoruz. Ayrıca, bu sayımızda hakem olarak desteklerini esirgemeyerek dergimizin sürekli ve nitelikli biçimde yayın yapmasına katkı sağlayan değerli öğretim elemanı hocalarımıza da teşekkür ediyor, çalışmalarında kolaylıklar diliyoruz.

Bu sayıdaki makalelerin akademisyenlere, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören akademisyen adaylarına, öğretmenlere ve tüm eğitimcilere katkı sağlaması dileğiyle,

Yeni sayımızda buluşmak üzere, en içten selam ve saygılarımızla..

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Editör
(TUJPED Editör Kurulu Adına)

TUJPED 2021 Haziran (6, 1) Sayısının Hakemleri

(Referees of June 2021, Issue 6,1)

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi - 1 hakemlik)

Prof. Dr. Mustafa UZOĞLU (Giresun Üniversitesi - 1 hakemlik)

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi - 1 hakemlik)

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN (Gazi Üniversitesi - 1 hakemlik)

Doç. Dr. Gülhan GÜVEN (Gazi Üniversitesi - 1 hakemlik)

Doç. Dr. Halük ÜNSAL (Gazi Üniversitesi - 1 hakemlik)

Doç. Dr. Oktay ASLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi - 1 hakemlik)

Doç. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER (Uşak Üniversitesi - 1 hakemlik)

Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi - 1 hakemlik)

Dr. Öğr. Üy. Alpaslan KARABULUT (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - 1 hakemlik)

Dr. Öğr. Üy. Mehmet Akif BİRCAN (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - 1 hakemlik)

Dr. Öğr. Üy. Özgür ATAKAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi - 1 hakemlik)

Dr. Öğr. Üy. Ufuk ÖZKUBAT (Gazi Üniversitesi - 1 hakemlik)

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

(2021, Cilt/Vol. 6, Sayı/Issue 1)

Araştırma Makaleleri (Research Articles)

Sayfa No (Pages)

1. Fatma Tuba ÜLKER, Serkan UNLU, Ertuğrul USTA

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması

(Review of The Views of Science Teacher Candidates on The Use of E-Portfolio: Action Research) 1-17

2. Ahmet BENZER, Büşra EVCİ

PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği Geliştirme

(Textuality Rubric Development in PISA Criterion) 18-35

3. Gözdenur AYDIN, Şener ŞENTÜRK

Özel Eğitim Bölümü Lisans Programlarının Birleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

(Special Education Teachers' Views on the Unification of the Special Education Department Undergraduate Programs) 36-50

4. İdil KEFELİ, Duru ÜÇÜNCÜ, Zehranur YAMAN

Özel Yeteneklilerle “Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik” Uygulaması: Nitel Bir Çalışma Örneği

(Practice of “Philosophy Activity for Children” with Special Abilities: An Example of a Qualitative Study) 51-65

5. Belkıs BOZAN, Burçin DEMİR, Canan KARAHALLI, Neslihan Döndü BAY

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları İşitsel Stratejilerin İncelenmesi

(Investigation of the Auditory Strategies Preschool Teachers Use in Classroom Activity Transitions) 66-88

6. Gamze GÜLEN, Aykut Emre BOZDOĞAN

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Derslerinde Okul Bahçelerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi

(The Evaluation of the Use of School Gardens by Science Teachers in Their Lectures)..89-108

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması¹

Fatma Tuba ÜLKER¹ & Serkan ÜNLÜ² & Ertuğrul USTA³

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

³ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 03/06/2020

Kabul Tarihi (Accepted): 21/03/2021

Düzeltilme Tarihi (Revised): 06/03/2021

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2021

Özet

Bu araştırma performans değerlendirme yöntemi olarak kullanılan, e-portfolyo sisteminin kullanılabilirliği (olumlu, olumsuz yönleri) ve uygulama süreci ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama çalışması sonucunda edinmiş oldukları deneyimlerden faydalanılmıştır. Eylem araştırması yönteminin kullanıldığı araştırma 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve "Bilimin Teknolojideki Uygulamaları" seçmeli dersini alan 17 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma verileri 10 hafta boyunca süren uygulamalar sonucunda e-portfolyo yönteminin kullanılabilirliği ve uygulama süreci hakkında açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. Veri analizi için nitel veri araçlarından içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışma ile öğretmen adayları e-portfolyonun kullanılabilirliği ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerden ve ders öğretmeninin gözlemlerinden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda e-portfolyo sisteminin fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programına ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: E-portfolyo, eylem araştırması, fen bilgisi, kullanılabilirlik

Review of The Views of Science Teacher Candidates on The Use of E-Portfolio: Action Research

Abstract

This research was carried out in order to get the opinions of pre-service science teachers about the usability (positive and negative aspects) of the e-portfolio system, which is used as a performance evaluation method, and the application process. In this context, the experiences of pre-service science teachers as a result of the application study were used. The research, in which the action research method was used, was conducted in a state university in the 2019-2020 academic year. The study group was composed of 17 students studying at the Faculty of Education, Department of Science Education and taking the elective course of Applications of Science in Technology. The research data were obtained from the answers given to open-ended questions about the usability and application process of the e-portfolio method as a result of 10 weeks of applications. Content analysis method, one of the qualitative data tools, was used for data analysis. With the study, the preservice teachers expressed their opinions about the usability and application process of e-portfolio. In line with the analysis of the data obtained from the opinions of the teacher candidates and the observations of the course teacher, it is thought that the e-portfolio system will contribute to the science teacher training program and the professional development of the teacher candidates.

Keywords: E-portfolio, action research, science, usefulness

GİRİŞ

Günümüz dünyasında geniş kitlelere hitap eden web uygulamalarının ve çevrimiçi ortamların kullanımı yaygınlaşmakta ve birçok alanda kullanılmaktadır. Bu alanlardan biri olan eğitimde de teknolojinin getirilerinden faydalanılmaktadır. Buna en güzel örneklerden biri ise ülkemizin gelişen teknolojiye uyumunu ve eğitimin niteliğini arttırmayı hedeflemiş olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bir diğer destekleyici proje ise materyal ve içerik yönünden zengin, öğrenciler ve öğretmenler için destekleyici niteliği olan Eğitimde Bilişim Ağı [EBA] (MEB, 2019) olarak adlandırılan e-platfordur.

Eğitim öğretimde her ne kadar teknolojinin imkânlarından faydalansak da eğitim hedeflerinde ne derecede başarı sağladığımızı görebilmek için değerlendirmeye ihtiyaç duyarız (Kutlu, Polat & Döşlü, 2014). Değerlendirme aşaması eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Korkmaz & Kaptan, 2003). Özdemir'in (2010) belirttiği gibi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacı öğrencilere not vermek veya bir dersten geçip geçmeme durumunu saptamak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların yeteneklerini ortaya çıkarmak; onları ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun biçimde yönlendirmek, bireylerin öğrenme-öğretme süreci boyunca karşılaştıkları zorlukları ve yetersizlikleri belirlemeyip, bunları düzeltmeye çalışmak ve böylece verilen öğretim hizmetinin niteliğini ortaya koymak olmalıdır. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme nitelikli bir eğitim ve öğretim için de çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan, eğitim alanında yapılan yenilikler ve değişiklikler değerlendirme yöntemlerini de etkilemektedir. Eğitim süreçlerinde yaygın olarak kullanılan teknoloji, yeni öğretim programlarının amaçları doğrultusunda ölçme-değerlendirme süreçlerinde de önemli değişiklikler oluşturmuştur (Gömleksiz & Koç, 2010). Artık değerlendirme, öğrencilerin her bir ünite veya dönem sonunda önceden belirlenen sorulara verdikleri cevapların ölçülmesiyle, onlar hakkında karara varma işlemi olarak görülmemektedir (İzgi & Gücüm, 2012). Bu şekilde bir sistemi olan geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenmelerinde sadece not olarak bir değer ifade ettiğini, performans olarak bir değerlendirme yapmadığını söyleyebiliriz. Günümüz eğitim sisteminde, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının popüler olması ile birlikte geleneksel yaklaşımın sonuç odaklı yapısı alternatif değerlendirme ile süreç odaklı bir hal almıştır (Kayri, 2008). Portfolyo değerlendirme de süreç odaklı alternatif değerlendirme yöntemlerinden biridir.

Portfolyo değerlendirme, bireyin öğrenme süreci içerisindeki gelişmesini yine birey tarafından seçilen ürünlerle gösteren ve bireyin kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirme yapabildiği çok yönlü bir alternatif değerlendirme yöntemidir (Korkmaz & Kaptan, 2003). Portfolyo değerlendirmenin hem öğrenciye kendi öğrenmesinde, hem de öğretmene öğrenilenlerin gözlenmesinde büyük faydası olduğunu söylenebilir. Nitekim bahsedilen teknolojik gelişim portfolyo sisteminde de değişikliğe neden olmuştur. Ayrıca saklanması, toplanması ve ek kaynaklara ihtiyaç duyulması, öğretmenlerin portfolyo konusunda kaygı yaşamalarına neden olmuştur (Achrazoglou, 2003; Erdemir & Bakırcı, 2010). Bu bağlamda portfolyoların tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirmesinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı kaçınılmaz olmuş, portfolyo için ara yüz olarak kâğıt sisteminden elektronik sisteme bir geçiş gerçekleşmiştir (Özyenginer, 2006). Bir başka ifadeyle portfolyo, kâğıt üzerinde yazılı dosya biçiminde tutulurken, internet teknolojisinin eğitimde kullanımıyla elektronik ortamlarda oluşturulmaya ve tutulmaya başlanmıştır (Erten, 2015). Portfolyonun bu şekilde değişim göstermesi ile taşınması ve ulaşılması kolay, geleneksel portfolyonun bütün olumlu yönlerine sahip web tabanlı e-portfolyo sistemi oluşmuştur. Geleneksel portfolyodan farklı olarak e-portfolyo da internet üzerinden göndermek, erişmek ve yeniden düzenlemek daha kolaydır (Barış & Tosun, 2013).

Ayrıca e-portfolyonun öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, kendi gelişimlerini gözleyebildikleri ve öğretmenlerin bireysel gelişimleri sürekli izleyebileceği performans değerlendirme aracı olduğunu söyleyebiliriz. Yaşamdan örnekler sunduğu ve öğrenilenleri dönüt olarak gösterebilmeye olanak tanıdığı için portfolyolar özellikle yetişkinler için fayda sağlamaktadır (Gülbahar & Köse, 2006). Bu yüzden üniversite düzeyinde ve ürün dosyası olarak anlamlı öğrenmenin sağlanabileceği derslerde kullanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda lise öğrencilerinin iletişim teknolojileri dersinde e-portfolyoya yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (Kutlu vd., 2014). Bir başka araştırma, e-portfolyo sisteminin akademik başarı, tutum, motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmış ve deney grubu lehine daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği, uygulamaya yönelik tutumların olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmış fakat motivasyon olarak anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir (Erten, 2015). Fen eğitiminde yapılan bir e-portfolyo çalışmasında da sınav kaygısı ve öğrenme de kalıcılık üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak kalıcı öğrenme de deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiş ama sınav kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (İzgi & Gücüm, 2012). Öğretmen adaylarının e-portfolyo ile değerlendirmeye yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmada e-portfolyo sisteminin etkileri araştırılmış, sonuç olarak proje tabanlı yöntem ile işlenen derslerde uygun ve faydalı olacağı görüşü ortaya çıkmıştır (Gülbahar & Köse, 2006). Fakat ilgili literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin görüşleri yüzeysel bakış açılarıyla ele alınırken, fen bilgisi öğretmen adayları ile ilgili e-portfolyo çalışmalarının da oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolyo sisteminin kullanılabilirliği ve uygulama süreci ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmada bilimin teknolojideki uygulamaları seçmeli dersinde, web 2.0 araçları eğitimi gören fen bilgisi öğretmen adaylarının 10 haftalık süre zarfında gördüğü uygulamalarda hazırladığı ürünlerin e-portfolyosu oluşturulmuştur. Araştırmanın fen bilgisi öğretmen adaylarını yetiştirme programına ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada eylem araştırması türlerinden biri olan ve uygulama odaklı olarak da bilinen teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması geliştirilmesi gereken durumla doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren, geliştirmeye ve iyileştirmeye odaklı bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019: 273). Çalışmada fen bilgisi öğretmen adayı yetiştirmede e-portfolyonun kullanılabilirliğini tespit etmek ve nasıl uygulanabileceğini belirlemek için eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada problem durumuna yönelik gerekli alanyazın taraması ve meslek deneyiminin sunmuş olduğu gözlemlerden yola çıkarak araştırma problemine karar verilmiştir. İkinci aşama da araştırma problemine yönelik bir eylem planı geliştirilip uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise eylem planı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, bir devlet üniversitesinde, eğitim fakültesinde, fen bilimleri bölümünde 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde öğrenim görmekte olan 3. sınıf 17 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma olanakların elverişi ve öğrenci sınıf düzeylerinden yapılan gözlemler sonucu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen bir üniversitenin 3. sınıf fen bilgisi bölümü öğrencilerinin tamamını kapsamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Fen bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü ile düzenlenmiş açık uçlu sorular kullanılmıştır. Uzmanlar araştırmacı tarafından belirlenmiş sorulara görüşlerini elektronik ortamda belirtmişlerdir. Öğrencilerin bilimin teknolojideki uygulamaları dersinde e-portfolyo sisteminin kullanılabilirliği ve uygulama süreci ile ilgili fikirlerini alarak uygulanabilirliğini belirlemek adına 8 açık uçlu soru yöneltilmiştir (Tablo 1.).

Tablo 1. E-portfolyo Sisteminin Kullanılabilirliğine ve Uygulanabilirliğine İlişkin Sorular

Soru	Açık uçlu soru
1	Sizce e-portfolyo (ürün dosyası) nedir? Açıklayınız.
2	E-portfolyo ile normal portfolyonun farkı nedir? Açıklayınız.
3	E-portfolyo kullanılması öğretmen ve öğrenci açısından ne gibi faydalar sağlar?
4	Kendi e-portfolyonuzu hazırlarken neler yaşadınız? Karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklayınız.
5	Bundan sonraki eğitim ve meslek hayatınızda e-portfolyo kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?
6	E-portfolyo fen derslerinde nasıl kullanılabilir? Açıklayınız.
7	E-portfolyo kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.
8	E-portfolyo içerisinde neler yer alabilir? E-portfolyoya koyulacak ürünleri seçerken nelere dikkat edilmelidir? Açıklayınız.

Eylem Planı Geliştirme

Fen bilgisi öğretmen adayı yetiştirmede kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında geleneksel yöntem ağır basmakta, çağdaş yöntemlerin kullanımına çok az rastlanılmaktadır. Teknolojinin gelişmesi eğitim camiasında birçok değişikliğe yol açsa da ölçme-değerlendirme çalışmalarında hala geleneksel yöntemler ile değerlendirme çalışmaları devam etmektedir. Bahsedilen bu durumlar için fen öğretmeni yetiştirmede kullanılan klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini değiştirmek ve geliştirmek, çağın gereksinimlerine ayak uyduran gençler yetiştirmek ve mesleki gelişimlerine katkı da bulunmak için bir eylem planı geliştirilip uygulanmıştır.

Öncelikle sınıftaki öğrencilerden gruplar oluşturulmuştur. Grupları 3 veya 4 kişilik olacak şekilde öğrenciler kendileri belirlemişlerdir. Daha eş güdümlü hareket edebilmeleri için kendi seçimlerini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu grupları oluşturmada temel amaç grup ödevi olarak nitelendirilen bazı ödevlerde iş yükünü hafifletmek, birbirlerini ödevlerden ve durumlarından haberdar etmektir. Ayrıca her grupta internet erişimi olan bir öğrencinin olması hususuna da dikkat edilmiştir. Öğrencilere bazı ödevlerin bireysel bazı ödevlerinde grup olarak

yapılacağı, bunun ödev talimatı içerisinde belirtileceği ve grup olarak yapılan ödevler bile olsa gruptaki herkesin o ödevi sisteme yüklemesi gerektiği konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Öğrencilere ilk hafta bu ders kapsamında neler işleneceğinden ve e-portfolyo oluşturmak için kullanılacak olan Google Classroom uygulamasından bahsedilmiştir. Google Classroom'a nasıl erişim sağlayacakları, nasıl veri yükleyecekleri ve daha birçok uygulama detayı sınıf ortamında anlatılmıştır. Öğrenciler için gerekli sınıf sistemi öğretmen tarafından oluşturulmuş, öğrenciler öğretmen tarafından verilen sınıf kodu sayesinde kaydını gerçekleştirmiştir. Haftalar içerisinde işlenen konu başlıkları belirtilmiştir (Tablo2).

Tablo 2. Haftalara Ayrılmış Konu Başlıkları

Haftalar	İşlenen Dijital Araçlar	Uygulamalar
1.Hafta	Dersin işleniş detayları, Genel bilgiler	Google classroom
2. Hafta	Sanal Gerçeklik Araçları	Dinosaur 4D, Anatomy 4D, Space 4D, QUIVER,
3. Hafta	Hikaye ve Tasarım Araçları	Algodoo, phet, storyboard that
4. Hafta	Robotik Kodlama Araçları	Arduino, tinkercad, blog kodlama araçları
5. Hafta	Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kahoot, Quiziz, Zipgrade,
6. Hafta	Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Thatquiz, Baamboozle
7. Hafta	Uzaktan Eğitim Araçları	Google hangout's, Teamlink, Udemy, Khan Academy, TEDx
8. Hafta	Sınıf Yönetim Araçları	Edmodo, Beyazpano, Padlet
9. Hafta	Sunum ve Poster Hazırlama Araçları	Glogster, İnfogram, Pawtoon, Prezi
10. Hafta	Ters Yüz Öğrenme Araçları	Edpuzzle
11. Hafta	Video ve Görsel Düzenleme Araçları	Flixpress, Animoto

E-Portfolyo Sisteminin Ödevlendirme ve Uygulanma Süreci

Ödevler Google Classroom uygulamasında; ödevin başlığı, talimatları, son gönderim tarihi gibi detayları ile paylaşılmaktadır. Öğretmenin ve öğrencilerin ödev hakkında yorum yapabilmelerine, gönderdikleri ödev hakkında öğrencinin detaylar sunmasına, öğretmenin geri dönütler vermesine ve beğenmediği ödevi geri teslim edebilmesine kadar birçok imkân ödev içeriğinde sağlanmaktadır. Bahsedilen ifadelerin gerçekleştirildiği görseller aşağıda verilmiştir (Görsel 1 ve Görsel 2).

2. SINIF(A/B)
Fen Bilgisi Öğretmeniği

Akış Sınıf Çalışmaları Kişiler Notlar

+ Oluştur

Google Takvim Sınıf Drive klasörü

Ödev Başlığı	Tarih
Sanal gerçeklik Ödevleri	Yayınlanma tarihi: 15 May
Video ve Görsel Hazırlama Araçları	Teslim tarihi: 19 May
Ters-Yüz Öğrenme Ödevi	Teslim tarihi: 10 May 22:00
Sunum ve poster Hazırlama Ödevi	Teslim tarihi: 4 May
Sınıf Yönetim Araçları Ödevi	Teslim tarihi: 24 Nis 18:00
Uzaktan Eğitim Araçları Ödevi	Teslim tarihi: 19 Nis 18:00
Ölçme ve Değerlendirme Ödevi 2	Düzenleme: 25 Nis
Ölçme ve Değerlendirme Ödevi	Yayınlanma tarihi: 31 Mar

Görsel 1. Ödev Başlıkları

2. SINIF(A/B)
Fen Bilgisi Öğretmeniği

Talimatlar Öğrenci çalışması

Geri Ver 10 puan

Tüm öğrenciler

Durum bilgisine göre sırala

Öğrenci	Puan	Teslim Durumu
'eline sağlık'	10	Taslak
	10	Taslak
'eline sağlık nisa güzel ödev ...	10	Taslak
'ıca ederim'	10	Taslak
	10	Taslak

48 Teslim edenler 26 Öğrenci çalışma atandı

Tümü

Edpuzzle Teslim edildi

Edpuzzle Teslim edildi

Edpuzzle - Copy of S. ... Teslim edildi

Edpuzzle - Denetleyici ... Teslim edildi

Animal Cell

Görsel 2. Ödev Talimatları, Ödevi Görenler ve Teslim Edenler, Öğrenci Ürünleri

E-portfolyo Sisteminin Ödev Değerlendirme Süreci

Öğrenci ürünleri, ödevlerin niteliğine göre oluşturulmuş olan değerlendirme ölçütleri baz alınarak not verilmiştir (Görsel 3). Öğrencilere kaçık sistem üzerinden değerlendirme yapılacağı, hangi değerlendirme ölçütünün kullanılacağı öğretmen tarafından ödev talimatları

hazırlanırken belirlenmekte ve herkes tarafından görülmektedir (Görsel 4). Ayrıca öğrencilerin ödev başlıkları altında tasarladıkları bütün ödevleri Google drive klasörü içerisinde görülmektedir. Bu sayede öğrenci veya sınıfın oluşturduğu e-portfolyo çalışmalarını istenilen zaman diliminde kolayca elde edebilir (Görsel 5). Ayrıca öğretmenin daha önceden paylaşmış olduğu sunum, resim vb. birçok veriye ulaşabilmektedir.

X Notlandırma anahtarı

Ters-Yüz Öğrenme Ödevi

14

Ödev Değerlendirme Ölçeği

14

Ödevi puanlamak amacıyla oluşturulmuştur.

Zamanında Tesli... 4 puan Ürün/rapor ve sunum vb. zamanında teslimi	Materyalin kulla... 3 puan Uygulamaların hangi özelliklerinden ne kadar faydalanıldı?	Kazanıma uygun... 2 puan Verilen ödev amacına uygun gerçekleştirildi mi?	Yapılan ödevlerin ... 1 puan Mesela görseller net mi, okunaklı mı?
---	--	--	--

Görsel 3. Ödev Değerlendirme Ölçeği

Ödev

Kaydedildi

Ödev ver

Başlık

Talimatlar (isteğe bağlı)

Ekle + Oluştur

Şunlar için:
2. SINIF(A/B)... Tüm öğrencil...

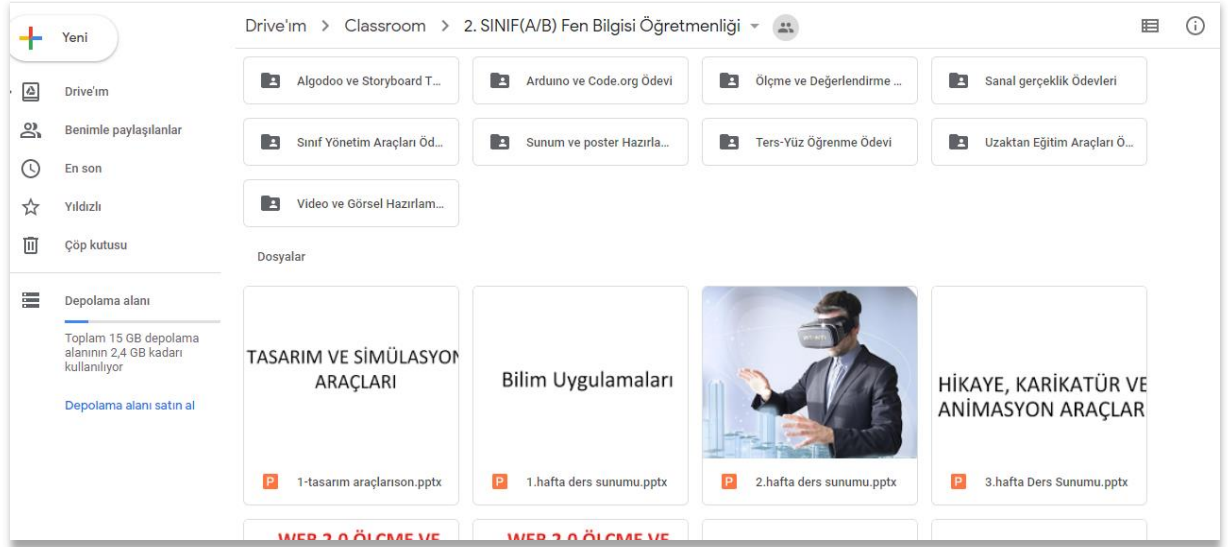
Toplam puan
100

Son Tarih:
Teslim tarihi yok

Konu
Konu yok

Notlandırma anahtarı
+ Notlandırma anahtarı

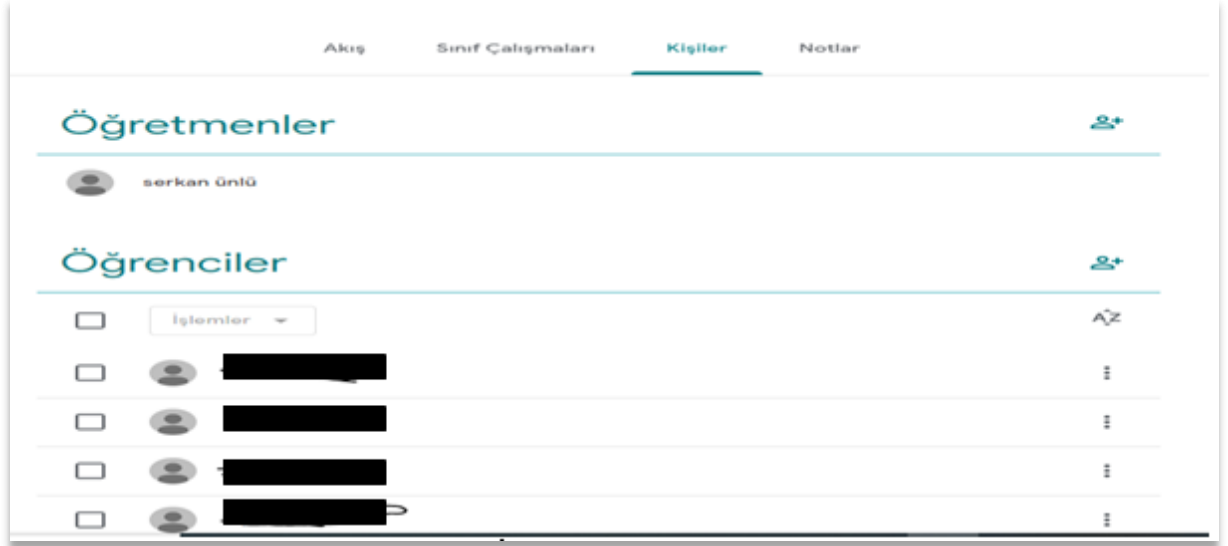
Görsel 4. Ödev Oluşturma Detayları



Görsel 5. E-portfolyo İçeriğindeki Tüm Veriler

E-portfolyo Sisteminde Öğrenciler ve Notlarının Kayıt Sistemi

Öğrenciler mail adresi ile giriş yaptıktan sonra sınıf kodu ile sınıfa dahil olmaktadır. Öğrenciler ile kişisel bir iletişime geçmek, ödevlerin bireysel kontrolünü sağlamak ve bu zamana kadar yaptığı çalışmalarını gözlemlemek için kişilerim kısmından bütün kayıtlı öğrencilere ulaşılmaktadır (Görsel 6.). Öğrencilerin notlarına erişmek, düzenlemeler yapmak ve not girmek için notlar kısmına tıklayarak erişim gerçekleştirilmektedir (Görsel 7).



Görsel 6. Kayıtlı Öğrencileri Görüntüleme ve Erişim

2. SINIF(A/B) Fen Bilgisi Öğretmeni		Akış	Sınıf Çalışmaları	Kişiler	Notlar		
Soyadına göre sırala	Teslim tarihi... Sanal gerçeklik... /10	19 May Video ve Görsel... /10	10 May Ters-Yüz Öğrenme... /10	4 May Sunum ve poster... /10	24 Nis Sınıf Yönetim... /10	19 Nis Uzaktan Eğitim... /10	Teslim tarihi... Ölçme ve Değerlen... /10
Sınıf ortalaması						10	
[Student Icon]	50 Tastak	Teslim edilm...	0 Tastak	0 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak
[Student Icon]	88 Tastak	10 Tastak	0 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak
[Student Icon]	100 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak
[Student Icon]	100 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak
[Student Icon]	10 Tastak	Teslim edilm...	0 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak
[Student Icon]	0 Tastak	Teslim edilm...	0 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak	10 Tastak

Görsel 7. Öğretmenin Not Sistemine Erişimi

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde sekiz açık uçlu sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği için iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların vermiş oldukları yanıtlardan yararlanılarak soruların anlaşılabilirliğine yönelik düzeltmeler yapılmış ve son şekli verilmiştir. Açık uçlu sorular ile toplanan veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, birden fazla kavramdan meydana gelen cümlelerin, belirli bir ilkeye bağlı olarak, içerik öğelerine dönüştürülmesini sağlayan düzenli ve yinelenen bir yöntemdir (Stemler, 2001). Verilerin analizi sürecinde açık uçlu soruların, güvenilirliğinin belirlenmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]*100 formülü kullanılarak öğrencilerin birbirleri arasındaki uyumluluk oranı hesaplanmıştır. Öğrencilerin birbirleri arasındaki uyumluluk oranı (0,81) olarak hesaplanmış ve yeterli seviyede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Analiz sırasında, etik açıdan öğretmen adaylarının isimleri yerine onlara verilen belirli kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada bulgular, öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtların analizinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar tek bir anlayış kategorisi içerisine girmediği durumlarda yanıtların hepsi kodlanmış ve bir öğretmen adayı birden fazla kategoride yer almıştır. Bu nedenle sayısal değerler öğretmen adaylarının sayısından fazla veya az olmaktadır.

Sizce e-portfolyo (ürün dosyası) nedir? Açıklayınız.. sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre yapılan içerik analizi sonucunda, öğretmen adayları tarafından e-portfolyo (ürün dosyası); %58 oranında *ödevlerin konulduğu dijital dosya*, %11 oranında *yeteneklerin sergilendiği, aktif olunan öğrenme kayıt yeri*, %17 oranında *etkinliklerin değerlendirildiği sistem*, %11 oranında *akademik hayatta yapılan çalışmalarını kapsayan dosya* olarak algılanmaktadır. Bu aşamada verilen yanıtlar ile ilgili bulgulara Tablo 3' de yer verilmektedir.

Tablo 3. Tanımlamalara Ait Bulgular

	Frekans
Dijital Dosya Yeri	10
Değerlendirme Yeri	3
Öğrenme Kayıt Yeri	2
Çalışma Dosya Yeri	2

E-portfolyo ile normal portfolyonun farkı nedir? Açıklayınız.. sorusunun analizinde; %94 oranında *e-portfolyo*, *internet ortamında yapılan, uzun ömürlü dijital sistem* olarak açıklanırken, %82 oranında *normal portfolyo*, *kağıt üzerine yapılan çalışmalar* şeklinde açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının %17'si sadece *e-portfolyo*yu açıklamış, *normal portfolyo* ile olan farkı açıklamamıştır. *E-portfolyo ile normal portfolyonun farkını ayırt etme* ile ilgili bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Ayırt Edilebilirliğe Ait Bulgular

	Frekans
Farkı Ayırt Etme	14
Tek Birini Açıklama	3

Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Birisi dijital ortamda kaydedilirken diğerinin öğrencilerin dosya şeklinde saklamalarıdır (Ö1) E-portfolyo daha çok teknoloji becerisi ve bilgisi gerektirir. Normal portfolyo ise de bunlara gerek yoktur (Ö3). Bu çalışmaların farkı biri belge olması diğerinin ise elektronik sertifikaları olmasıdır (Ö8). E-portfolyo internet üzerinden yapılır elimizde doküman yoktur ama portfolyo da bir ürün dosyası vardır ve öğrencinin kağıt üzerine yaptıkları dosyanın içine konulur (Ö12)." şeklinde ifade etmişlerdir.

E-portfolyo kullanılması öğretmen ve öğrenci açısından ne gibi faydalar sağlar? sorusunun analizi sonucunda öğretmenler açısından; %41 oranında *etkileşimi kolaylaştırma*, %58 oranında *öğrenciyi takip etme* ve %29 oranında *eğitimin kopmadan devam etmesini sağlama ve değerlendirme yapma*, şeklinde iken, öğrenci açısından; %35 oranında *etkileşimi kolaylaştırma*, %47 oranında *üst düzey becerilerini geliştirme*, %17 oranında *eğitimin kopmadan devam etmesini sağlama* ve %41 oranında *yaptığı bütün çalışmalara bakma* şeklinde ifade edilmiştir. Bu aşamada öğretmen ve öğrenci açısından fayda oluşturması ile ilgili bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmene ve Öğrenciye Fayda Sağlamasına Ait Bulgular

	Frekans
Öğretmen	15
Öğrenci	16

Kendi e-portfolyonuzu hazırlarken neler yaşadınız? Karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklayınız... sorusuna katılımcıların yanıtlarının analizinde; zorlukla karşılaşma oranı %74 iken, karşılaşmama oranı %25'i bulmaktadır. Zorlukla karşılaşma nedenlerinde; %23 oranında elektronik cihaz eksikliği, %17 oranında ilk defa kullanma, %17 oranında internetin çekmemesi ve %17 oranında grup çalışmalarında sorumluluk almayan kişilerin olması görülmektedir. Öğretmen adaylarının %17'si eğitmenin açıklayıcı anlatımlar yapmasından, %17'si kolay kullanımının olmasından ve %11'i sistemin eğlenceli olmasından kaynaklı herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ürün dosyasını hazırlarken güçlük yaşama veya yaşamamaya ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 6. Güçlükle Karşılaşmaya Ait Bulgular

Güçlükle Karşılaşma Durumu	Frekans
Evet	9
Hayır	8

Bundan sonraki eğitim ve meslek hayatınızda e-portfolyo kullanmayı düşünür müsünüz? Neden? sorusuna öğretmen adaylarının hepsi e-portfolyo sistemini kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Nedenlerine bakıldığında ise; %29'u okul dışında da öğrencileri gözlemleyip, değerlendirmek, %29'u gelişen teknolojiye ayak uydurmak, %23'ü kağıt israfı yapılmadan online olarak gerçekleştirmek, %23'ü düzeneği kolay kurmak, %29'u iyi bir eğitim vermek ve %11'i öğrenci ile kolay iletişim sağlamak için e-portfolyo sistemini kullanacaklarını söylemişlerdir.

E-portfolyo fen derslerinde nasıl kullanılabilir? Açıklayınız sorusunun analizi ile simülasyon ve animasyon programlarının hazırlanıp incelenmesi %52, ihtiyaç halinde geri dönülüp kontrol edilmesi için deneylerin fotoğraflarının çekilmesi %29, verimliliğin ölçülmesi ve başarının takip edilip, değerlendirilmesi %23, öğrencileri projelerinin internet üzerinden verilerek, takip edilmesi %17 oranında çıkmıştır. Hangi yönlerde kullanılabileceğine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Nerelerde Kullanımının Olacağına Ait Bulgular

Kullanım Yerleri	Frekans
Projeleri Takip Etme	3
Simülasyon Programlarını Kullanma	9
Verimlilik Ölçme ve Başarıyı Takip Etme	4
İhtiyaç Halinde Geri Dönme	5

Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilerin yaptığı projeleri yakından takip edip anında yorum yapabileceğim bir yer olduğu için evde bile devam etse projesine öğrenci, bana atıp orada aşamalarını gözlemleyebilirim. Fen dersi çok geniş kapsama yayıldı günümüz de ve STEM eğitimi de dâhilinde çocukların teknolojiyi iyice kavramaları için verdiğim ödevleri atmalarında kullanabilirim (Ö4). Örneğin güneşin ve gezegenlerin incelenmesi konusunda sanal gerçeklik araçları kullanılabilir. Animasyonların ve simülasyonların hazırlanıp incelenmesinde, deney malzemeleri elimizde bulunmadığı zamanlarda bazı uygulamalar üzerinden deneyler izlenebilir (Ö8). Fen dersleri için birçok programlar var simülasyon,

animasyon, kodlama vb. gibi yani bu tür programlardan yardım alarak kullanabiliriz (Ö7)." şeklinde ifade etmişlerdir.

E-portfolyo kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız sorusunda öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların analizinde çoğunluk olarak olumlu yönde açıklamalarının olduğu görülmüştür. Olumlu yönlerine bakıldığında; anında geri dönütlerle konunun pekiştirilmesini sağlayarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi %41, yer kavramının olmayışı ile yapılan çalışmalara kolay ulaşılabilmesi %41 ve kendini geliştirmesi %35 oranında çıkmıştır. Olumsuz yönlerine bakıldığında ise; %47'si internete erişiminin her zaman sağlanamaması, %11'i yüz yüze değerlendirmenin olmaması şeklinde belirtmişlerdir. Bu aşamada kullanım ile ilgili olumlu ve olumsuz bulgulara Tablo 8'de yer verilmektedir.

Tablo 8. Görüşlere Ait Bulgular

Görüşler	Frekans
<i>Olumlu Görüş</i>	
Anında Geri Dönüt Sağlama	7
Ulaşımının ve Kullanımın Kolay Olması	7
Gelişimi Sağlama	6
<i>Olumsuz Görüş</i>	
İnternet Erişiminin Zorluğu	8
Yüz Yüze Olmaması	2

Öğrencilerin bazılarının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"E-portfolyoya günümüz teknolojisinde erişemeyen çok az insan var bu ürün dosyasındaki ürünlere erişmek paylaşmak aynı anda birden fazla kişiye ulaştırmak elde edilen ürünü başka bir çalışmada daha rahat kullanmak gibi olumlu yönlere sahip. Olumsuz yönleri ise çok olmamakla birlikte erişme imkânında teknolojik bazı sorunlar olabilir (Ö5). Öğrencinin kendisi için çabalamasını, kendini gösterebilme avantajı çok yüksek öğrencilerin yetenekleri ortaya çıkar ve gelecek için yatırımdır. Teknolojiyi kullanma becerisini gösterir. Teknolojiden ve e portfolyo da ne yapamayacağını bilemez teknolojiye ön yargı ulaşabilir, ihtiyaca cevap vermeyebilir, maliyetli olabilir. Depolamada sıkıntı olabilir ve değerlendirmede uzun sürebilir (Ö16). Genel olarak kendim de de görmüş olduğum olumlu etkilerinden kısaca bahsedecek olursam; anlamlı bir öğrenme gerçekleştirdiğini söyleyebilirim. Eğlenceli, geri dönüş yapıp neyin nerde olduğunu bulduğum, birebir aktif katılım ile deneyimlemek teoriğe göre çok daha etkili oldu. Dijitalleşen ortamda da zaten internet üzerindeki programların gelişmesiyle beraber öğrencilerimizin de bu durumlara çok kolay ayak uydurduğunu düşünüyorum. Olumsuz olarak da işte bazı internet kopukluğu veya bilgisayar kaynaklı sebeplerden dolayı kullanım açısından zorlanmıştım (Ö14)." şeklinde ifade etmişlerdir.

E-portfolyo içerisinde neler yer alabilir? E-portfolyoya koyulacak ürünleri seçerken nelere dikkat edilmelidir? Açıklayınız sorusuna, öğretmen adaylarından %58'si özgeçmişlerini, çalışmalarını, ödülleri e-portfolyo içerisine koyacaklarını söylemişlerdir. Dikkat edilecekler unsurlara ise öğretmen adaylarından %47'si açık, anlaşılır ve düzenli olması, %29'u ihtiyaçlara göre olması ve %23'ü içerisindeki bilgilerin doğru olması gerektiğini belirtmişlerdir. İçeriğinin neler olacağına ve dikkat edileceklerle ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 9. İçeriğe Koyulacak ve Dikkat Edilecek Unsurlara Ait Bulgular

İçeriğe Konulacak Unsurlar		Frekans
İçeriğe Koyulacaklar	Özgeçmişler, Raporlar, Ödüller	10
Dikkat Edilecekler	Açık, Anlaşılır, Amaca Uygun	8
	Doğru Bilgi	4
	İhtiyaca Uygun	5

Öğretmen gözlemlerine göre fen bilgisi öğretmen adayları e-portfolyo sürecine karşı oldukça olumlu bir bakış açısı kazanmakla birlikte diğer derslerde de ödevlendirmenin bu kadar anlaşılır olmasını, öğretmenler ile etkileşimin hızlı ve ulaşılabilir olmasının daha iyi olacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları kullandıkları web uygulamalarının isimleri ve nasıl kullanıldığı hakkındaki sorular ile e-portfolyo sürecini mesleki hayatlarında kullanmak adına öğrenmek istemektedirler. E-portfolyonun kullanılabilirliği konusunda öğrencilerin dijital çağa hâkim olmalarından dolayı iletişim ve uygulamalara ulaşımında herhangi bir problem yaşanmamıştır. Bir başka husus ise e-portfolyo sürecinde ödevlerini, projelerini ve tasarımlarını eksiksiz şekilde sisteme yükleyen öğrencilerin hem başarılı olduğunu hem de e-portfolyo kullanımı konusunda daha istekli tavırlar sergiledikleri görülmüştür. E-portfolyo sistemine ürünlerini yüklemelerinde karşılarına çıkan talimatların, son gönderim tarihinin ve not değerinin olması konusunda memnuniyetlerini dile getirirken, ürün yükleme işleminin haftada bir kere olmasından dolayı da memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarına e-portfolyo sürecinde göndermiş oldukları ürünler konusunda birebir dönütler verilmesi de öğretmen adaylarının ortaya koydukları ürünü iyileştirmede ve geliştirmede teşvik etmektedir. Bazı ürünlerin oluşturulmasında grup çalışmasının olması öğretmen adaylarının iş yükünü azalttığı için olumlu görülmektedir. Akran değerlendirmenin olması ve değerlendirmenin dijital ortamda telefon veya bilgisayardan gerçekleştirilmesi süreci daha hızlı ve kolay hale getirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Önceden belirtildiği üzere araştırmanın temel amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerini eylem araştırması yaparak incelemeye çalışmaktır. Burada hem e-portfolyonun eğitim hayatında kullanılabilirliğini ölçmek hem de eylem araştırmasını öğrenmek hedeflenmiştir. Bu hedeflere ilişkin eylem araştırmasının kuramsal taraması yapılmış ve araştırma problemine karar verilmiştir. Uygulama aşamasında adayların e-portfolyonun kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonuçları bulgular bölümünde açıklanmıştır. Bu bölümde bulgularda çıkan sonuçların yorumlamaları yapılmıştır.

Eylem planına göre düzenlenen ders uygulamasının sonunda alınan yanıtlardan öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışı performanslarının ve derse katılımlarının araştırmanın amacına ulaştığını, dersin aktif ve anlamlı öğrenmeye dayalı bir şekilde teşvik edici olarak işlendiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma ile adayların e-portfolyoyu etkin bir şekilde kullanabilmeleri üzerinde çalışılmış ve bu e-portfolyo ile adaylar, öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretim programlarına nasıl adapte olabileceklerini gösterme olanağı sağlamışlardır. Verilen görüşlerde adayların e-portfolyo ile ödevlendirme yapılmasının yorucu olduğunu ama ödevi yaparken zevk aldıklarını ve kendilerini geliştirdiklerini belirtmeleri, bu tür uygulamalarının derslerde kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Karşılaşılan yorgunluğa rağmen verilen

ödevlerin çoğunluğunun doğru ve eksiksiz olarak yapılması, "e-portfolyonun kullanılabilirliği" amacına ulaştığının bir belirtisi olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmen adayları, meslek hayatlarında etkili bir şekilde ders işlemek için e-portfolyoyu kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu isteğe bakıldığında içinde bulunduğumuz çağın, teknoloji çağı olmasından ve derslere bütünleştirilmiş olmasının bir sonucu olarak görülebilir.

Güzeller'in (2012) belirttiği gibi teknolojinin eğitim sistemi içerisinde kullanılması, eğitimin gelişmesinde fayda sağlamaktadır. Aynı zamanda teknolojinin eğitime bütünleştirilmesi ile öğrenci motivasyonunu artırdığını ifade eden Uşun'un (2000) sonucundan yola çıkarak öğretmen adaylarının, e-portfolyo kullanımına yönelik düşüncelerinin olmasında etkili olduğu söylenebilir. Eğitimde bilgisayar ve telefon gibi elektronik cihazlara sahip olan, internet aksaklıklarına maruz kalmayan ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceğini anlayan adaylar, e-portfolyonun kullanılabilirliğine ve süreç içerisinde uygulanabilirliğine dair kavramları daha iyi anlamlandırdıkları sonucu çıkarılabilir. Gömleksiz ve Koç'un (2010) e-portfolyo ile ilgili ortaya koyduğu bir başka boyut ise e-portfolyo sisteminin kullanıcıları araştırmaya teşvik etmesidir. Buradan hareketle e-portfolyonun araştırma ve inceleme becerileri konusunda katkı sağlayacağına dair olumlu bir bakış açısı oluşturulabilir.

E-portfolyo (ürün dosyası) sistemi öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve iletişim becerilerini arttırmak için kullanılabilir. Hem bireysel hem de işbirliğine dayanan etkinlikler yapma, pekiştirmeler kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlama ve geçmiş çalışmalara bakılarak analizler yapılmasına imkân sağlama açısından önemlidir. Bu nedenle e-portfolyoyu derslerle bütünleştirerek öğrenme-öğretme sürecinin daha eğlenceli ve aktif geçmesine olanak sağlanabilir.

E-portfolyo sistemi başta fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programı içerisinde yer alan birçok derste ve öğretmen adayı yetiştirilen birçok bölümde kullanılabilir. Ayrıca teknolojik imkânların her geçen yıl gelişmesi e-portfolyo sistemlerini de etkileyeceği için bu sistemler hakkında mesleklerini icra eden milli eğitim bakanlığı bünyesinde hizmet veren öğretmenlerimize hizmet içi eğitim kapsamında bilgilendirmeler gerçekleştirilebilir. Son zamanlarda e-portfolyo uygulamalarına dâhil edilmeye çalışılan öğrenci velileri hususunda öğrenci gelişimlerinin izlenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca sistem hakkında velilerin görüşlerini almak adına anketler uygulayarak araştırma derinleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alan, S. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda e-portfolyo kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/612> adresinden erişilmiştir.
- Achrazoglou, G. J. (2003). *Assessing teacher preparedness using electronic portfolios and conventional methods*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Iowa. Pro Quest Dissertations and Theses (Pro Quest Document ID: 765162681).
- Alemdağ, E. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri için bir e-mentorluk uygulamasının tasarımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bil. Ens, Ankara <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1753/455501cc-bf78-45ab-a580-423d4acc8999.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Barış, M.F. & Tosun, N. (2013). Influence of e-portfolio supported education process to academic success of the students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 492-499.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirkan, S. (2019). Eğitim yönetiminde alternatif denetim yaklaşımı, öğretmen portfolyosu değerlendirme: bir literatür taraması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 49-62.
- Erdemir, N. & Bakırcı, H. (2010). Portfolyonun değişik yerleşim birimlerinde uygulanabilirlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(32), 75-91.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <https://acikerisim.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12254/423420.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. & Koç, A. (2010). Bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecinin öğrenen performansına ve tutumlarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2).75-96.
- Gülbahar, Y. & Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(2), 75-93.
- Gürol, M. & Demirli, C. (2006). *E-portfolyo sürecinde öğrenci motivasyonu*. 6th International Educational Technology Conference. https://www.researchgate.net/profile/Nuran_Kemankasli2/publication/322209861_Geometri_Ogretiminde_Etkinlikler_Ip_Yardimiyla_Dinamik_Sekiller/links/5a4bb72c0f7e9b8284c2dc12/Geometri-Ogretiminde-Etkinlikler-Ip-Yardimiyla-Dinamik-Sekiller.pdf#page=792 adresinden erişilmiştir.
- Güzeller, C.O. (2012). Web tabanlı portföy kullanımının akademik başarı ve elde tutma üzerindeki etkisi. *Asya Pasifik Educ. Rev.* 13, 457-464.
- İzgi, Ü. & Gücüm, B. (2012). Fen eğitiminde portfolyo değerlendirme kullanımının sınav kaygısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi (Education and Science)*, 37(164), 71-80.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 159-166.
- Kayri, M. (2008). Elektronik portfolyo değerlendirmeleri için veri madenciliği yaklaşımı. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 98-110.
- Kutlu, M. O., Polat, Y. & Döşlü, A. (2014). Ortaöğretim 10.sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri dersinde web tabanlı portfolyo kullanımı-Adana ilinde bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 336-351.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Fen bilimleri öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Morkoç, D. K. & Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale sosyal bilimler meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346. DOI: 10.5961/jhes.2015.135
- Özdemir, S.M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar dersinde elektronik portfolyo yöntemi kullanımı üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7457/189825.pdf?sequence=1> adresinden erişilmiştir.

- Polat, M. & Köse Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 59-82.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol7/iss1/17/> adresinden erişilmiştir.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye 'de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yuladı, C. & Doğan, S. (2009). Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Journal of Arts and Sciences*, 12, 211-236.

Kaynak gösterimi için (for cite in):

- Ülker, F.T., Ünlü, S. & Usta, E. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi: bir eylem araştırması. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 1-17. doi: 10.52797/tujped.747510

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, developments in technology affect the education field as well as many other fields. With the advances in technology, online environments. The use of information and communication technologies has also increased due to the widespread use of advanced websites and wide network connections. Information and The developments in communication technologies are very important in terms of educational activities with the ease of accessing and disseminating information. Smart boards, tablets, mobile applications, interactive and educational software used in the field of education demonstrate this importance. These opportunities in education Although it is benefited, the use of the same opportunities is very rare in controlling what is learned. The traditional paper system, which is an important part of education and in the evaluation phase where learning is supervised, continues its dominance. We can say that alternative approaches, which have differentiated this situation, are very important for evaluation.

Portfolio applications, which is one of the alternative methods, is one of the methods that can be used as an evaluation tool in today's student-centered education approach. This method, which can be described as a student product file, is a method in which products and processes obtained from students can be observed. As a result, the e-portfolio system is a digital and interactive version of the normal portfolio. In this way, it is very important for teachers to know and apply the digital activities. Teacher candidates should be trained to create and set up e-portfolio systems to meet the needs of the age. The aim of this research is to get the opinions of prospective teachers about the usability and practice process of the e-portfolio system within the framework of an action plan. This research was carried out by the action research method. This research is expected to contribute to the science teacher training program and the professional development of teachers.

Method

This study was carried out at a public university in the 2019-2020 academic year using the action research method. Content analysis method, one of the qualitative data tools, was used to collect data. Content analysis is a regular and recurring method that allows sentences consisting of multiple concepts to be converted into content elements, depending on a specific principle.

Open-ended questions were used to determine pre-service teachers' views on e-portfolio use. The research data were obtained from the answers given to open-ended questions about the usability of the e-portfolio method and the application process as a result of the practices lasting for 10 weeks. It was made by coding method according to the categories extracted from the data. The data were analyzed by descriptive statistics. Expert opinion has been applied to ensure reliability.

Findings

As a result of the research, various findings emerged and these findings were discussed and interpreted. In cases where the responses given by the teacher candidates did not fall within a single category of understanding, the responses were all coded and one teacher candidate was included in more than one category. Therefore, numerical values are more or less than the number of teacher candidates. According to the teacher observations, science teacher candidates gain a positive perspective towards the e-portfolio process. Interaction with teachers is fast and accessible. Since the students have mastered the digital age in terms of the availability of e-portfolio, there has been no problem in accessing communication and applications. students who submitted their homework complete and accurate were found to be more successful. Group work has been received positively because it reduces the workload of teacher candidates. Giving one-to-one feedback on the products they sent to the teacher candidates during the e-portfolio process provides active participation in the lesson.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, some recommendations can be made for practitioners and researchers. With this research, it has been studied that candidates can use the e-portfolio effectively, and with this e-portfolio, candidates have the opportunity to demonstrate how they can adapt to the teaching programs used in teacher training. Teacher candidates have stated that they want to use the e-portfolio to effectively process lessons in their professional lives. When you look at this request, it can be seen as that the age we are in is technology age and integrated into the lessons. Its use within the education system benefits the development of education (Güzeller, 2012). The e-portfolio system can be used in many courses and departments. The research can be deepened by applying surveys to get parents' opinions about e-portfolio. In line with these recommendations, different perspectives can be brought to the subject and a contribution can be made to the literature.

PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği Geliştirme

Ahmet BENZER¹ & Büşra EVCI²

¹Marmara Üniversitesi, Türkiye

²Marmara Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 18/09/2020

Kabul Tarihi (Accepted): 19/05/2021

Düzeltilme Tarihi (Revised): 13/05/2021

Yayınlanma Tarihi(Published): 30/06/2021

Özet

Çalışmada ders kitaplarındaki metinleri değerlendirmek üzere "PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği"nin (PÖMR) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Veriler 2019-2020 eğitim yılında okutulan ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında serbest okuma metni olarak yer alan ve PISA'nın sürekli metin özelliklerini taşıyan 20 okuma metninin 4 bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmasıyla elde edilmiştir. Analitik rubrik için ölçüt atanırken PISA 2018 okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki bilişsel süreçler ve okuma yeterlik düzeyleri dikkate alınmıştır. Her ölçüt için 3 farklı başarı derecesi tanımlanmıştır. Geliştirilen analitik rubriğin geçerlik kanıtlarının sağlanması için öncelikle 8 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Toplanan uzman tepkileri üzerinden her bir ölçüt için kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Uzman görüşünden gelen dönütler ile geçerlik kanıtı olması amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analitik rubriğin güvenilirlik kanıtları için hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı .96 ve Cronbach alfa değeri .96 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirliğe kanıt sağlamak için 2 Türkçe öğretmenin yaptığı puanlamalar üzerinden ağırlıklandırılmış Kappa hesaplanmıştır. Elde edilen ağırlıklandırılmış Kappa katsayısı testine göre analitik rubriğin ölçütleri iyi ve çok iyi uyuma göstermiştir. Yapılan çalışmalarla "bilgiye ulaşma", "anlama" ve "derinlemesine düşünme ve değerlendirme" olmak üzere 3 ana ölçüt ve toplam 8 alt ölçütten oluşan "PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği" geliştirilmiştir. Geliştirilen analitik rubriğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Analitik rubrik, PISA, okuma becerileri

Textuality Rubric Development in PISA Criterion

Abstract

The goal of this study was to develop a "Textuality Rubric in PISA Criterion" (TRIPC) in order to evaluate schoolbook texts. The data were obtained by using the analytical rubric developed for the study in order to score 20 reading texts with continuous text characteristics of PISA which were included in Turkish textbooks used in 5th, 6th, 7th, and 8th grades during the 2019-2020 school year. Cognitive processes and reading proficiency levels within the framework of PISA 2018 reading skills assessment were taken into consideration when setting the criteria of the analytical rubric. Three different degrees of success were defined for each criterion. First, 8 experts were consulted in order to obtain validity proof for the developed analytical rubric. Content validity rates were calculated for each criterion based on the responses of these experts and a principle components analysis was also conducted in order to obtain proof of validity. Intraclass correlation coefficient and Cronbach alpha value calculated for proof of reliability for the analytical rubric were 0.96 and 0.96, respectively. Weighted Kappa was calculated by using scores given by two Turkish teachers in order to obtain proof of inter-rater reliability. According to the obtained weighted Kappa coefficient test, the analytical rubric criteria showed good and very good agreement. "Textuality Rubric in PISA Criterion" consisting of 3 main criteria, namely "obtaining information", "understanding" and "reflecting and evaluating" and 8 sub-criteria were developed. It was concluded that the analytical rubric developed is a highly valid and reliable measurement tool.

Keywords: Analytical rubric, PISA, reading skills

* Sorumlu yazar e-mail: busraevci@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-6857-9018

** Bu çalışmada, 1. yazarın danışmanlığında 2. yazarın yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

DOI: 10.52797/tujped.796710

GİRİŞ

Bilginin büyük bir hızla üretilip aynı hızla tüketildiği bilgi toplumu pek çok kavramla birlikte okuryazarlık kavramına ilişkin yaklaşımları da değiştirmiştir. Okuryazarlığı yalnızca dil bilimsel bir beceri olarak düşünmek artık mümkün değildir (Jewitt, 2008: 241). Okuryazarlık, bireylerin yaşamları boyunca pek çok farklı alandaki ihtiyaçlarını karşılamak için kullanacakları geniş kapsamlı ve işlevsel bir beceriye dönüşmüştür. Okuryazarlığın değişen ve genişleyen doğasıyla birlikte hayatımıza farklı okuryazarlık türleri girmiş, okuma becerisinin niteliği de buna bağlı olarak değişmiştir. Tarih boyunca her dönemde kapsamı genişletilerek yeniden tanımlanan okuma becerisi, tanımlamaların giderek derinleşmesiyle son derece karmaşık ve çok boyutlu bir yapı kazanmıştır; böylece başka hiçbir beceriyle takası mümkün olmayan vazgeçilmez bir değere kavuşmuştur (Bahar, 2020: vi-2). Okuma becerisini geliştirmeye yönelik geleneksel çalışmalarda en son aşama olarak kabul edilen “sembollerini anlamlı hâle getirme” okuduğunu anlama sürecinde ilk aşama olmuştur (Benzer, 2019a: 98). Sembollerin anlamlı hâle getirilmesiyle başlayan okuma süreci okuyucudan beklenen eleştirme, çıkarım yapma, karşılaştırma, karar verme gibi farklı bilişsel becerileri kapsayacak şekilde genişlemiştir.

Bilgi ve teknoloji çağında gelişmiş ülkeler sadece belirli grupların değil; toplumu oluşturan bütün bireylerin bilgiye erişmelerini, kullanmalarını ve değerlendirmelerini kapsayan okuryazarlık becerileri edinmelerini hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okuryazarlık kavramı üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Önal, 2010: 102). Okuryazar insan yetiştirmenin önemi eğitimciler tarafından anlaşılmış, okuryazarlık kavramı eğitimin doğrudan konusu olmuştur. Uluslararası eğitim dünyasında okuryazarlık kavramının ülkeler bazında araştırılıp incelendiği çalışmalar yapılmaktadır (Yar Yıldırım, 2018: 54-61). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim sistemimizi evrensel bir zemin üzerinde daha bilimsel, demokratik, esnek, dinamik ve değişen taleplere cevap veren; uluslararası kalite kriterlerini, değerlerini ve standartlarını karşılayan bir yapıya kavuşturmak için bu uluslararası çalışmalara katılmakta ve ulusal boyutta da periyodik olarak kalite kontrol ve durum belirleme çalışmaları yapmaktadır (MEB, 2014: 7).

Okuryazarlığı ölçen projelerin en önemlisi Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’dır. PISA’da kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi beklenmektedir (OECD, 2019a: 9). Ülkemiz de sonuçlarını eğitim politikalarında kullanmak üzere PISA projesine katılmaktadır.

PISA’nın standart başarı testlerinden farklı bir bakış açısı vardır. Öğrencilerin sadece okulda öğrendiklerinin ne kadarını hatırladıklarını değil, öğrendiklerini okul dışı yaşamda ne düzeyde kullanabildiklerini de ölçmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2010: 1). PISA’nın bu özelliği, öğrencilerin okumanın değişen tanım ve doğasına uygun becerileri ne düzeyde taşıdıklarının ölçülmesi açısından önemlidir. Buna paralel olarak PISA’nın 2018 uygulamasında okuma becerilerinin tanımı şu şekilde yapılmıştır (OECD, 2019a: 9):

“Okuma becerileri kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.”

PISA 2018’de öğrencilerin okuma becerilerini doğru şekilde ölçebilmek ve ortaya koyabilmek için okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde okuyucuların bir metni okurken aktif olarak sergilediği dört farklı bilişsel süreç ve sekiz farklı okuma yeterlik düzeyi tanımlanmıştır (MEB, 2019a: 34).

1. PISA 2018’de Okuma Ölçütleri

1.1. Okuma Bilişsel Süreçleri

1.1.1. Akıcı Okuma

“Metni okuyabilme kolaylığı ve verimliliği” olarak tanımlanan “akıcı okuma”, metnin genel anlamını kavramak için kelimeleri ve metni doğru okuyabilme, çözümleyebilme, ifade edebilme ve işleyebilme becerilerini içermektedir (OECD, 2019a: 15). Akıcı okuma, okuyucunun metinden anlam inşa etme sürecinde başarılı olmasının ön koşuludur (Kuhn ve Stahl, 2003: 4). Bu sebeple PISA’nın bütün okuma bilişsel süreçlerinin temelini oluşturmaktadır.

Akıcı okuma, PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesine bilişsel süreç olarak 2018 uygulamasında eklenmiştir. Bundaki amaç okuma yeterlik düzeylerinin alt basamaklarına ilişkin ek bilgi sağlamaktır (OECD, 2019b: 15). Böylece 2018 uygulamasında okuma yeteneği düşük yeterlik düzeylerindeki öğrencilerin durumu daha net ortaya konmuştur.

1.1.2. Bilgiye Ulaşma

PISA 2018 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde akıcı okumadan sonra tanımlanan ikinci bilişsel süreç “bilgiye ulaşma”dır. Bu süreç 2015 uygulamasında “bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama” olarak ele alınmıştır (MEB, 2019a: 34).

Bir metin bazen metnin tamamı üzerine düşünmekten ziyade belirli bir bilgiyi aramak için okunmaktadır. Bu bilişsel süreçte okuyucular, bilgiye hızlı ve verimli bir şekilde ulaşmak için paragrafların uyumluluğunu, doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirebilmelidir. Bilgiye ulaşma becerisi, okuyucuların kendi bilgi ihtiyaçları konusundaki stratejik farkındalıklarına ve amaçlarına uygun olmayan metin bölümlerini hızla ayırt edebilme yeterliklerine dayanmaktadır. Okuyucular, okuma amaçlarına uygun olarak daha dikkatli okumaları gereken paragraflara gelene kadar ilgisiz sayılabilecek bölümlere göz gezdirerek okuma hızlarını ayarlayabilmeli, başlıklardan yararlanarak metindeki bölümlerin hangilerinin okuma amaçlarıyla ilgili olabileceğini tahmin edebilmelidir (OECD, 2019a: 16).

Bilgiye ulaşma bilişsel süreci kullanılan metnin sayısına göre iki alt sürece ayrılmıştır.

a) Metindeki bilgileri arama ve bulma: Okuyucuların tek bir metindeki tablolardan, metnin bir bölümünden veya bütününden bir bilgiyi bulmak için metne göz gezdirmeleri gerekmektedir. Bulunması gereken bilgi metnin içinde kelimesi kelimesine yer alsa da okuyucu metni genel olarak anlamalıdır. Okuyucunun metni derinlemesine kavraması bu alt süreç için şart değildir (OECD, 2019a: 16).

b) İlgili metinleri arama ve seçme: Bu alt süreçte okuyucuların birden fazla metin parçası ile çalışması gerekmektedir. Bu sürecin kapsadığı becerilere özellikle dijital metinlerin okunması sırasında ihtiyaç duyulmaktadır çünkü dijital ortamda okuyucunun kullanabileceğinden daha fazla metin yer almaktadır. İstenilen bilgiye ulaşabilmek için öncelikle okuma amacına uygun metin belirleyebilmelidir. Bu alt süreçte başlıklar, yazar, yayın tarihi ya da metnin sunulduğu ortam gibi kaynak bilgileri ve bağlantı linkleri oldukça önemlidir (MEB, 2019a: 34).

1.1.3. Anlama

PISA 2015 uygulamasında “yorumlama” olarak ele alınan “anlama” bilişsel sürecinde okuyucuların verilen bir paragraftaki anlamı kavrayabilmeleri gerekmektedir. Bu bilişsel süreç metnin uzunluğuna bağlı olarak iki alt sürece ayrılmaktadır:

a) Gerçek anlamı ifade etme: Okuyucular, sorularda istenen bilgiye ulaşabilmek için cümleleri veya kısa paragrafları yorumlayabilmelidir (OECD, 2019a: 16-17).

b) *Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma*: Okuyucular, verilen uzun metinlerin anlamı üzerine çıkarımda bulunabilmelidir. Farklı paragraf ve metinlerde yer alan bilgileri birbirleriyle ilişkilendirebilmeli, birbirleriyle ve verilen soru ile ilişkileri hakkında çıkarım yapabilmelidir. Ayrıca farklı metinler arasındaki bakış açısı farklılıklarını ve zıtlıkları belirleyebilmelidir. Bu alt süreç, birden fazla metni ya da nispeten uzun bir metin parçasını okurken kullanılmaktadır. Okuyucudan beklenen görevlere ana düşünceyi belirleme, metni özetleme, metne başlık verme gibi beceriler örnek olarak verilebilir (OECD, 2019a: 16-17).

1.1.4. Derinlemesine Düşünme ve Değerlendirme

“Derinlemesine düşünme ve değerlendirme” bilişsel sürecinde okuyucular metnin içerik ve biçimini, bilginin niteliğini ve geçerliğini eleştirel olarak değerlendirebilmelidir. Bu bilişsel süreç üç alt sürece ayrılmıştır:

a) *Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme*: Bu alt süreç okuyucuların metindeki bilgilerin geçerli, güncel, doğru ve tarafsız olup olmadığı konusunda karara varabilmesini; bilgi kaynağının ve yazarın amaçlarını belirleyebilmesini, yazarın yetkinliğini ve donanımını değerlendirebilmesini kapsamaktadır (OECD, 2019a: 17).

b) *Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme*: Okuyucular metnin içerik ve biçimini değerlendirebilmeli, aynı zamanda içerik ve biçimin yazarın bakış açısıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirleyebilmedir. Bunu yapabilmek için de okuyucuların kendi bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırmaları gerekmektedir (OECD, 2019a: 17).

c) *Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme*: Birbiriyle çelişen bilgiler içeren farklı metinlerle karşılaşan okuyucular bu çelişkinin farkına varabilmeli, bilgileri karşılaştırabilmeli ve karşıtlıkları giderebilmek için yapılması gerekenlere karar verebilmelidir. Bunu yapabilmek için de iddia ve kaynakların güvenilirliğini, mantığını ve geçerliğini değerlendirebilmelidirler. Bu alt süreç, PISA’da birden fazla metnin birlikte sunulduğu metinler anlamına gelen çok kaynaklı metinleri incelerken sıklıkla kullanılmaktadır (OECD, 2019a: 17).

1.2. Okuma Yeterlik Düzeyleri

PISA’da öğrencilere verilen okuma görevleri durum, metin özellikleri ve zorluk açısından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla aynı bilişsel süreç içine dahil edilebilecek görevlerin bile niteliği ve zorluk dereceleri birbirinden farklıdır. Görevlerin zorluğu metinlerin uzunluğu, yapısı ve karmaşıklığına göre belirlenmektedir. Bununla birlikte görevde kullanılması gereken zihinsel beceriler, okuyucu tarafından özümsemesi gereken bilgi miktarı, okuyucunun metinle kurduğu etkileşim de görevin zorluğunu etkilemektedir. Farklı zorluktaki okuma görevlerinde öğrencilerin ortaya koyduğu performansı daha iyi açıklayabilmek için PISA, bilişsel süreçlere ek olarak sekiz “okuma yeterlik düzeyi” tanımlamıştır (OECD, 2019a: 37).

Tablo 1. PISA 2018’de Okuma Yeterlik Düzeyleri

Düzyer	Yeterlik düzeyinde bulunan öğrenciden beklenen davranış
6	Bu düzeydeki okuyucular, ayrıntılı ve kesin çıkarımlar, karşılaştırmalar yapabilirler. Bir veya birden fazla metni tam olarak anlayabilir, gerekli bilgileri birden fazla metinden edinerek bir araya getirebilir, bilgilerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırabilirler. Çeşitli ipuçlarını kullanarak metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilir, tutarsızlıkları çözebilirler. 6. düzey görevleri öğrencinin aradıkları bilgiye benzer bilgilerin ve aşına olmadıkları fikirlerin varlığıyla uğraşmasını ve yorum yapabilmek için bazı soyut kategoriler üretmesini gerektirebilir. Özellikle metinde açıkça göze çarpmayan ayrıntılar üzerinde durmak önemlidir.
5	Bu düzeydeki okuyucular, metindeki saklı bilgileri bularak bu bilgilerden hangilerinin amaçlarıyla ilgili olduğunu belirleyebilir, bu bilgileri organize edebilirler. Kapsamlı ve uzun metinleri okurken farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. İpuçlarından hareketle verilen bilginin kaynağının ve içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler. 5. düzey görevleri belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturmayı ve hipotezlere ilişkin eleştirel bir değerlendirme yapmayı gerektirir ve genellikle beklentilere aykırı kavramlarla uğraşmayı gerektirir.
4	Bu düzeydeki okuyucular, açık olarak verilmeyen bilgileri bulabilir ve düzenleyebilirler. Metnin bir bölümünde dile dayalı farklılıklar varsa metni bir bütün hâlinde ele alarak bunları yorumlayabilirler. Farklı bakış açılarını karşılaştırmak ve sonuç çıkarmak için çeşitli kaynaklardan yola çıkabilirler. Metin hakkında varsayımda bulunabilir ve eleştirel bir değerlendirme yapabilirler. 4. düzey görevlerinde öğrenciler içerik veya biçim olarak aşına olmadıkları uzun veya karmaşık metinleri doğru bir şekilde anlayabildiklerini göstermelidirler.
3	Bu düzeydeki okuyucular, birden fazla koşulu sağlaması gereken birkaç bilgi parçasını bulabilir ve bazı durumlarda bunların arasındaki ilişkiyi kurabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek ve üstüne derinlemesine düşünmek, ilişkileri anlamak, bir kelimenin veya ifadenin anlamını yorumlamak için metnin çeşitli bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. 3. düzey görevlerinde okuyuculardan bilgiler arasında bağlantı kurması, karşılaştırma ve açıklama yapması veya metnin bir özelliğini değerlendirmesi istenebilir. Kullanılan metinlerde genellikle gerekli bilgiler belirgin olarak ön plana çıkarılmaz veya okuyucuyu kendisine çekebilecek benzer bilgilerle birlikte sunulur. Beklenmeye aykırı veya olumsuz olarak ifade edilen başka metin engelleri de söz konusudur.
2	Bu düzeydeki okuyucular, çıkarılması ve farklı koşulları karşılaması gereken bir veya birden fazla bilgiyi bulabilirler. Orta uzunlukta bir metnin ana düşüncesini bulabilir, bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Düşük seviyede çıkarımlar yaparak metnin bir bölümündeki anlamı yorumlayabilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler. Metinlerin genel amacı üzerinde derinlemesine düşünebilirler. 2. düzey görevleri genellikle metindeki tek bir özelliğe dayalı karşılaştırmalar içerir ve okuyucuların kişisel deneyim ve tutumlarından yararlanarak metin ve dış bilgi arasında bir karşılaştırma yapmalarını veya birkaç basit bağlantı kurmalarını gerektirir.
1a	Bu düzeydeki okuyucular, yabancı olmadıkları konularda yazılmış metinlerde ana düşünceyi ve yazarın amacını belirleyebilirler. Metindeki bilgiler ile kendi bilgileri arasında basit bağlantılar kurabilirler. Kısa metinlerden gerekli bilgileri bulabilirler. Bilgiler açıkça sunulduğu takdirde metinlerin genel amacı ve önemli sayılabilecek bilgileri üzerinde derinlemesine düşünebilirler. 1a düzeyi görevlerinde öğrenci açıkça görev ve metindeki ilgili faktörleri dikkate almaya yönlendirilir.
1b	Bu düzeydeki okuyucular, tek bir cümle, kısa ve basit bir metin, basit bir liste ve aşına oldukları bir bağlam içerisinde açık şekilde ifade edilmiş tek bir bilgiyi bulabilirler. Bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurarak metinleri yorumlayabilirler. 1b düzeyi görevlerinde kullanılacak metinlerde genellikle okuyucuya resimlerin, bilindik sembollerin kullanılması ve bilgilerin tekrar edilmesiyle destek sağlanır.
1c	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler, açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

Tablo 1’de koyu olarak gösterilen yerlerden de anlaşılacağı üzere okuma yeterlik düzeylerinde yukarı doğru gidildikçe öğrenciden daha üst seviyede becerileri ortaya koyması beklenmekte, verilen görevlerin zorluğu artmakta; kullanılan metinler daha uzun, soyut ve karmaşık bir hâle gelmektedir.

Türkçe derslerinde yapılan okuma eğitimi çalışmaları, okumanın değişen doğasına uygun olarak okuduğunu kavrayabilen, farklı bilişsel becerileri okuma sürecine dâhil edebilen ve edindiği beceriyi yaşamında kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için okullarda okuma eğitimi faaliyetleri ders kitaplarındaki okuma metinleri aracılığıyla yapılmaktadır. Dil öğretiminde metinler öğrencilerin dil, zihin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi için önemli birer araçtır. Zihin becerilerini geliştirebilmek için öğrencilerden metni anlamaları, metin üzerine derinlemesine düşünebilmeleri; analiz, sentez, çıkarım yapabilmeleri, metni sorgulamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Güneş, 2013: 623).

Ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) on dört maddede ele alınmakta ve bu maddelerde metinlerin “sayısı, edebî değeri, yazar ve yayınevi kıstasları, hangi kaynaklardan alınabileceği, biçim ve tür özellikleri, öğrencilere değer kazandırmaya uygun olup olmadığı, tema ve kazanımları yansıtıp yansıtmadığı, nasıl kısaltılabileceği” gibi özellikleri üzerinde durulmaktadır (MEB, 2019b: 17-18). Öğretim programında metnin anlam boyutuna yönelik iki madde bulunmaktadır. Bu iki maddede “eğitsel olarak uygun olmayan özelliklerin çıkarılmasında ve metinlerin kısaltılmasında metnin bütünlüğünün bozulmaması” gerektiği belirtilmektedir. Alan yazında okuma eğitimi kapsamında yapılan araştırmalar da (Başpınar Yörük, 2013; Benzer, 2019a; Benzer, 2019b; Çelik, Demirgüneş & Baştuğ, 2014; Dilidüzgün & Genç, 2019; Gün, 2012; Güneş, 2013; Karatay, Bolat & Güngör, 2013; Lüle Mert, 2011; Türkben, 2018) metinlerin okunabilirlik düzeyi, çocuğa göreliği, dil, anlatım, tür ve şekil özellikleri; metinsellik ölçütlerini taşıma durumları ve metinlere bağlı olarak hazırlanan okuma etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Alan yazında ele alınan metin özelliklerinin ders kitaplarında iyi düzeyde temsil edilmesi, okuma eğitimi çalışmalarının daha verimli yapılmasını sağlamakla birlikte metinlerin bu özelliklere sahip olmasının üst düzey zihin becerilerinin harekete geçirilmesi için yeterli olup olmadığının, metinlerin öğrenciden beklenen becerilerin ortaya çıkarılmasına ne kadar imkân verdiğinin araştırılmasına ve ders kitaplarının bu yöndeki niteliğinin gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada bu ihtiyacın giderilmesine yönelik olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) iki maddede ve yalnızca “metin bütünlüğü” ifadesiyle ele alınan metnin anlam boyutuna yönelik olarak PISA’nın ölçüt alındığı metinsellik özellikleri tespit edilmiş ve metinlerin bu yöndeki performansını ölçmekte kullanılabilecek yenilikçi bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında okutulan ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan ve PISA’nın “sürekli metin” özelliklerini taşıyan serbest okuma metinlerinden rastgele seçilen 20 tanesinin 4 Türkçe öğretmeni tarafından analitik rubrik yardımıyla puanlanmasıyla elde edilmiştir.

Analitik Rubriğin Geliştirilmesi

Rubrikler performansın sürecini ve sonucunu görebilmek için geliştirilen, niteliğin açığa çıkarılması gereken durumlarda çeşitli konu ve faaliyetleri değerlendirmek için kullanılan açıklayıcı puanlama şemalarıdır (Güler, 2015: 99; Moskal, 2000: 1). Rubrikler, çalışma veya

ürün için gösterilen performansı güçlüden zayıfa, iyiden kötüye doğru derecelleyen bir ölçüt takımındır ve beklenen performansın sınırlarını belirleyerek puanlama için bir anahtar işlevi görmektedir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014: 52).

Rubriklerin yaygın kullanım alanlarından biri yazılı metinlerin değerlendirilmesidir. Herhangi bir metnin niteliğine ilişkin karar, değerlendirici tarafından belirlenen kriterlere göre değişebilmektedir. Bir değerlendirici değerlendirme sürecini metnin dil yapısı üzerine kurarken başka bir değerlendirici kullanılan argümanların ikna ediciliği ile daha fazla ilgilenebilir. Değerlendirme sürecini önceden tanımlanmış bir planla yapmak metnin değerlendirilmesindeki özneliği daha objektif hâle getirmektedir (Moskal, 2000: 1). Bu bakış açısıyla hazırlanan “PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği” (PÖMR) geliştirilirken Goodrich Andrade (2001) tarafından önerilen aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. *Beklenen performansın sınırlarının belirlenmesi*: İlgili literatür taranmış, PISA 2018’in okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeyleri incelenmiş, değerlendirilecek metinlerin sahip olması gerektiği düşünülen nitelikler ortaya konmuştur. Rubrik, metinlerin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmayı amaçladığından rubriğin analitik rubrik olarak tasarlanmasına karar verilmiştir.

2. *Ölçütlerin listelenmesi*: PISA 2018’in okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeylerinde öğrenciden beklenen bilişsel süreç ve beceriler listelenerek birer metin ölçütüne dönüştürülmüştür.

3. *Nitelik derecelerinin ifade edilmesi*: Her ölçüt için üç farklı başarı derecesi tanımlanmış ve beklenen performans her düzey için açık ve ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir. Böylece “PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği Taslak Formu” oluşturulmuştur.

4. *Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması*: Geçerlik çalışması olarak analitik rubriğin taslak formu önce uzman görüşüne sunulmuş ve gelen dönütlerle form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından analitik rubriğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları istatistiksel analizlerle elde edilmiştir. Böylece PÖMR’ye (bk. Ek-1) son hâli verilmiştir.

Analitik rubriğin ölçütlerinin nasıl belirlendiğine ve tanımlandığına ilişkin detaylar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır:

Analitik Rubriğin Ana ve Alt Ölçütlerinin Belirlenmesi

Analitik rubriğin ölçütlerinin belirlenmesi için OECD’ye e-posta yoluyla başvurulmuş ve PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde kullanılan metinler oluşturulurken yararlanılan bir ölçüt listesi olup olmadığı sorulmuştur. OECD’den dönüt alınmadığı için analitik rubriğin ölçütleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki “bilgiye ulaşma, anlama ve derinlemesine düşünme ve değerlendirme” bilişsel süreçleri, geliştirilen analitik rubriğin ana ölçütlerini oluşturmuştur. “Akıcı okuma” bilişsel süreci diğer bilişsel beceriler için bir ön koşul niteliğinde olduğundan ve okuyucunun bu beceriyi yerine getirmesi doğrudan metin özellikleriyle ilgili olmadığından ana ölçüt olarak düşünülmemiştir. İlk ana ölçüt için 2, ikinci ana ölçüt için 3, üçüncü ana ölçüt için 3 alt ölçüt belirlenmiştir. Alt ölçütler belirlenirken ölçütlere uygun şekilde davranış göstergeleri yazılmıştır. Her ölçüt için en düşük dereceden beklenen performansa doğru sırasıyla “yetersiz, kısmen yeterli ve yeterli” (0-1-2 puan) şeklinde 3 farklı başarı derecesi tanımlanmıştır.

Analitik rubriğin alt ölçütlerinin oluşturulması için PISA raporlarında yer alan iki temel ölçüt olan okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeylerinde (bk. 1.1. ve 1.2.) öğrencilerden beklenen

beceriler listelenmiş ve bu becerilerin ortaya çıkarılabilmesi için bir metnin sahip olması gereken özellikler tespit edilmiştir. Ardından bu özellikler birer alt ölçüte dönüştürülmüştür.

Analitik Rubriğin ölçütlerine ilişkin detaylar şu şekildedir:

1. Bilgiye Ulaşma

Bu ana ölçüt içerisinde “bilgi aktarımı” ve “başlık-içerik” uyumu alt ölçütleri yer almıştır. “Bilgi aktarımı” alt ölçütünde PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki “bilgiye ulaşma” bilişsel sürecinde belirtilen okuyucuların metnin tamamı üzerinde düşünmekten ziyade genelde belirli bir bilgiyi aradıkları ifadesinden yola çıkılmıştır. Aynı bilişsel süreç içerisinde “metindeki bilgileri tarama ve bulma” başlıklı bir alt süreç de tanımlanmıştır. Okuma yeterli düzeylerinden 1b düzeyinde “bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurma”, 1a düzeyinde “metinde verilen bilgilerle kendi sahip oldukları bilgiler arasında bağlantı kurma”, 3. düzeyde “bilgileri bir araya getirebilme”, 4. düzeyde “açık olarak verilmeyen bilgileri bulabilme ve düzenleyebilme”, 5. düzeyde “saklı bilgileri bulma” ifadelerine yer verilmiştir. Bu açıklamalardan hareketle okuyucunun bu konudaki becerisini ortaya koyabilmesi için metinsellik ölçütlerinde de ele alınan metnin bilgiselliğinin önemli olduğu sonucuna varılmış ve “bilgi aktarımı” “bilgiye ulaşma” ana ölçütünün birinci alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

“Başlık-içerik uyumu” alt ölçütünde PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesinin “bilgiye ulaşma” bilişsel sürecinde yer alan “Metindeki bölümlerden hangilerinin konuyla ilgili olduğunu gösterebilecek başlık gibi yapıları kullanabilmedirler.” Açıklamasından yola çıkılmıştır. Okuyucunun bu beceriyi ortaya koyabilmesi için başlıkların okuyucuyu doğru yönlendirmesi gerekir. Okuyucunun bu beceriyi ortaya koyabilmesi için metnin içeriğini yansıtan bir başlığı olması gerektiği sonucuna varılmış ve “başlık-içerik uyumu” “bilgiye ulaşma” ana ölçütünün ikinci alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

2. Anlama

Bu ana ölçüt içerisinde “ipuçlarının kullanımı”, “ana düşünce” ve “yardımcı düşünceler” alt ölçütleri yer almaktadır.

“İpuçlarının kullanımı” alt ölçütünde 5 ve 6. okuma yeterli düzeylerinde okuyucunun içeriği değerlendirme ve uyumsuzlukları belirleme becerilerinin üzerinde durulurken değinilen “ipuçlarından hareketle ve ipuçlarını kullanarak” ifadelerinden yola çıkılmıştır. Okuyucunun bu beceriyi ortaya koyabilmesi için metnin okuyucuyu yönlendirebilecek ipuçlarını içeriyor olması gerektiği sonucuna varılmış ve “ipuçlarının kullanımı” “anlama” ana ölçütünün birinci alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

“Ana düşünce” alt ölçütünde 1a ve 3. okuma yeterli düzeylerinde yer verilen “metnin ana düşüncesini bulma ve üstüne derinlemesine düşünme” ifadelerinden yola çıkılmıştır. Okuyucunun bu beceriyi ortaya koyabilmesi için metnin ulaşılabilir bir ana düşüncesi olması gerektiği sonucuna varılmış ve “ana düşünce” “anlama” ana ölçütünün ikinci alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

“Yardımcı düşünceler” alt ölçütünde 2. okuma yeterli düzeyindeki “İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.” ifadesinden yola çıkılmıştır. Okuyucunun bu beceriyi ortaya koyabilmesi için metnin farklı düşünceleri içeriyor olması gerektiği sonucuna varılmış ve “yardımcı düşünceler” “anlama” ana ölçütünün üçüncü alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

3. Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme

Bu ana ölçüt içerisinde “metnin yazılış amacı”, “farklı bakış açıları” ve “farklı bilişsel beceriler” alt ölçütleri yer almıştır.

“Metnin yazılış amacı” alt ölçütünde “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” bilişsel sürecindeki “yazarın amaçlarını belirleyebilme” ve “metnin kim tarafından, ne zaman ve hangi amaçla yazıldığını belirleyebilme”, 1a okuma yeterlik düzeyindeki “yazarın amacını anlayabilme”, 2. okuma yeterlik düzeyindeki “metinlerin genel amacı üzerinde derinlemesine düşünebilme” ifadelerinden yola çıkılmıştır. Okuyucunun bu becerileri ortaya koyabilmesi için metnin ulaşılabilir bir yazılış amacı olması gerektiği sonucuna varılmış ve “metnin yazılış amacı” “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” ana ölçütünün ikinci alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

“Farklı bakış açıları” alt ölçütünde “değerlendirme ve derinleme düşünme” bilişsel sürecindeki “farklı bakış açılarını karşılaştırabilme” ve 2. okuma yeterlik düzeyindeki “iddiaları karşılaştırabilme” ifadelerinden yola çıkılmıştır. Okuyucunun bu beceriyi ortaya koyabilmesi için metnin okuyucunun karşılaştırma yapmasına imkân verecek farklı bakış açılarını gösteriyor olmasının önemli olduğu sonucuna varılmış ve “farklı bakış açıları” “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” ana ölçütünün üçüncü alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

“Farklı bilişsel beceriler” alt ölçütünde PISA’nın okuma bilişsel süreç ve yeterlik düzeylerinde yer verilen pek çok farklı bilişsel beceriden yola çıkılmıştır. Örnek olarak anlama bilişsel sürecindeki ve 1b okuma yeterlik düzeyindeki “yorumlama”, anlama bilişsel süreci ile 3 ve 4. okuma yeterlik düzeyindeki “çıkarım yapma”, değerlendirme ve derinlemesine düşünme bilişsel süreci ile 2, 3, 4 ve 6. okuma yeterlik düzeylerindeki “karşılaştırma/kıyaslama”, 5. okuma yeterlik düzeyindeki “farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanma”, “hipotez oluşturma” ifadeleri ele alınabilir. PISA’nın okuma bilişsel süreç ve yeterlik düzeylerine bakıldığında pek çok farklı bilişsel becerinin ölçülmeye çalışıldığı ve bunun okuma becerileri değerlendirme çerçevesine temel oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla metnin okuyucunun farklı bilişsel becerilerini ortaya koyması için uygun şekilde kurgulanması gerektiği sonucuna varılmış ve “farklı bilişsel beceriler” “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” ana ölçütünün üçüncü alt ölçütü olarak düşünülmüştür.

Tablo 2’de PISA ölçütünde metinsellik özellikleri, özelliklere dair açıklamalar, bu özellikler belirlenirken PISA’nın okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeylerinde yer alan hangi becerilerden yola çıkıldığı özetlenmiştir:

Tablo 2. PISA Ölçütünde Metinsellik Özellikleri¹

PISA Ölçütünde Metinsellik Özelliği	PISA Ölçütünde Metinsellik Özelliğinin Açıklaması	PISA Okuma Bilişsel Süreci/Beklenen Beceri	PISA Okuma Yeterlik Düzeyi/ Beklenen Beceri
Bilgi Aktarımı	Metinde okuyucunun yola çıkabileceği eski bilgiler ve edinebileceği yeni bilgiler dengeli şekilde bir araya getirilmelidir.	Bilgiye Ulaşma: Metindeki bilgileri tarama ve bulma	1b Düzeyi: Bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurma 1a Düzeyi : Metinde verilen bilgilerle kendi sahip oldukları bilgiler arasında bağlantı kurma 3. Düzey: Bilgileri bir araya getirebilme 4. Düzey: Açık olarak verilmeyen bilgileri bulabilme ve düzenleyebilme 5. Düzey: Saklı bilgileri bulma
Başlık İçerik Uyumu	Metnin başlığı ile içeriğinin uyumlu olmalıdır.	Bilgiye Ulaşma: Metindeki bölümlerden hangilerinin konuyla ilgili olduğunu gösterebilecek başlık gibi yapıları kullanma	-
İpuçlarının Kullanımı	Metinde okuyucunun metni anlamlandırmasını kolaylaştıracak ipuçları yer almalıdır.	-	-
Ana Düşüncenin İfade Edilişi	Metin okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmalıdır.	-	1a Düzeyi ve 3. Düzey: Metnin ana düşüncesini bulma ve üstüne derinlemesine düşünme
Yardımcı Düşüncelerin Kullanımı	Metindeki yardımcı düşünceler ana düşünceyi desteklemelidir.	-	2. Düzey: İddiaları karşılaştırma ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleme
Metnin Yazılış Amacı	Metnin yazılış amacı belirgin olmalıdır.	Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme: Yazarın amaçlarını belirleme, metnin kim tarafından, ne zaman ve hangi amaçla yazıldığını belirleme	-
Farklı Bakış Açılarının Kullanılması	Metin okuyucuya farklı bakış açılarını gösterecek durum ve olaylara yer verilmelidir.	Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme: Farklı bakış açılarını karşılaştırma	2. Düzey: İddiaları karşılaştırma
Farklı Bilişsel Becerilerin Harekete Geçirilmesi	Metin okuyucuya farklı bilişsel becerileri kullandıracak şekilde kurgulanmalıdır.	Anlama: yorumlama, çıkarım yapma Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme: karşılaştırma/kıyaslama	1b Düzeyi: Yorumlama 3 ve 4. Düzey: Çıkarım yapma 2, 3, 4 ve 6. Düzey: Karşılaştırma/kıyaslama 5. Düzey: Farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanma, hipotez oluşturma

¹ PISA'da paragraflar hâlinde verilen okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeylerindeki beceriler Tablo 2'nin 3 ve 4. sütunlarında araştırmacı tarafından listelenmiştir.

Tablo 2’de listelenen bu özelliklerle analitik rubriğin sekiz alt ölçütü oluşturulmuştur. Bu alt ölçütler “bilgiye ulaşma” ana ölçütü için “bilgi aktarımı” ve “başlık içerik uyumu”; “anlama” ana ölçütü için “ipuçlarının kullanımı”, “ana düşünce” ve “yardımcı düşünceler”; “derinlemesine düşünme ve değerlendirme” ana ölçütü için “metnin yazılış amacı”, “farklı bakış açıları” ve “farklı bilişsel beceriler” şeklinde atanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde PÖMR’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Analitik Rubriğin Geçerliği İle İlgili Bulgular

Analitik rubriğin geçerlik kanıtlarının sağlanması için ilk önce uzman görüşüne başvurulmuştur. Başlangıçta 3 ana ve 10 alt ölçüt olarak hazırlanan analitik rubriğin taslak formunun değerlendirilmesi için hazırlanan uzman görüş formu ölçme ve değerlendirme alanında çalışan 2, Türkçe eğitimi alanında çalışan 3 öğretim üyesi ve 3 Türkçe öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Uzmanlar her bir ölçüt hakkındaki görüşlerini “yeterli, yararlı ama yeterli değil, yeterli değil” şeklinde belirtmişlerdir. Toplanan uzman tepkileri üzerinden her bir ölçüt için kapsam geçerlik oranı belirlenmiştir. Cohen ve Swerdlik (2002) uzmanlar arasında kapsam geçerlik oranının -1’e yaklaştıkça maddenin hedef davranışı yeterli düzeyde ölçmediği, +1’e yaklaştıkça maddenin hedef davranışı yeterli düzeyde ölçtüğü görüşünün yaygın olduğunu belirtmektedir (Akt. Kan, 2019: 74-75).

Analitik rubrikteki 7 ölçütün kapsam geçerlik oranı +1 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranı -0,5 ve -0,25 olarak belirlenen birer ölçüt analitik rubrikten çıkarılmıştır. Kapsam geçerlik oranı 0,5 olarak belirlenen 1 ölçüt de uzmanların önerileri doğrultusunda düzeltilmiş ve bu yolla uzmanlar arasında uzlaşma sağlanarak analitik rubriğe dahil edilmiştir.

Geçerliğin artırılması için uzman görüşünden hareketle analitik rubriğin taslak formu üzerinde yapılan çalışmalar şu şekildedir:

1. “Anlama” ana ölçütünde yer alan “metnin uzunluğu” alt ölçütü “derinlemesine düşünme ve değerlendirme” ana ölçütünde yer alan “farklı bilişsel beceriler” alt ölçütüyle binişik olması sebebiyle analitik rubrikten çıkarılmıştır.
2. “Derinlemesine düşünme ve değerlendirme” ana ölçütünde yer alan “günlük hayatla ilişki” alt ölçütü kapsamı yansıtmadığı için analitik rubrikten çıkarılmıştır.
3. “Bilgiye ulaşma” ana ölçütünde yer alan “bilgi aktarımı” alt ölçütü yazıldığı hâliyle akla sadece bilgilendirici metinleri getirdiği için uzmanlarla anlaşarak “Metinde okuyucunun yola çıkabileceği eski bilgilerle edinebileceği yeni bilgiler dengeli şekilde bir araya getirilmiştir.” cümlesine “Metin okuyucu tarafından kolayca tahmin edilemeyecek bilgilerden oluşmaktadır.” cümlesi eklenerek genişletilmiştir.

Analitik rubriğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak üzere temel bileşenler analizi uygulanmış ve ölçme aracının tek bir temel yapıyı ölçtüğü tespit edilmiştir. Ölçme aracının metinlerin PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesinden hareketle tanımlanan metin ölçütlerini taşımasına yönelik performanslarının ölçülmesine ilişkin varyansın %72,84’ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçme aracının her bir ölçütü analitik rubriğin amacına yüksek oranda hizmet etmektedir.

Analitik Rubriğin Güvenirliği İle İlgili Bulgular

Rubriklerde güvenilirlik, değerlendiricilerin puanları arasındaki tutarlılığı ifade eder (Moskal & Leydens, 2000: 75). Bu sebeple PÖMR'nin güvenilirlik kanıtlarının sağlanması için puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için ilk olarak Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinleri arasından PISA'nın sürekli metin özelliklerini taşıyan 20 metin rastgele olarak seçilmiş ve 4 bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların metinlere verdikleri toplam puanlar üzerinden sınıf içi korelasyon katsayısı SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı gözlemcilerin veya değerlendiricilerin yaptıkları puanlamanın tutarlılık güvenilirliğini belirlemek için kullanılmaktadır (Şencan, 2005: 279). Sınıf içi korelasyon katsayısının hesaplanmasından elde edilen ölçümler aynı gözlemcinin tekrarlı ölçümleri olabileceği gibi farklı gözlemcilerden elde edilen ölçümler de olabilir (Ateş, Öztuna ve Genç, 2009: 60). Elde edilen korelasyon katsayısı $r < 0,40$ ise zayıf, $r = 0,41 - 0,59$ arası orta, $r = 0,60 - 0,74$ arası iyi ve $r > 0,75$ ise mükemmel olarak kabul edilir (Şencan, 2005: 279). Güvenirliği test edilen analitik rubriğin sınıf içi korelasyon katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer puanlayıcılar arasında mükemmel bir uyumun olduğunu göstermektedir.

Rubriklerde puanlayıcılar arası güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri de Kappa katsayısıdır. Kappa katsayısı iki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini belirlemede kullanılmakta ve her ölçütteki uyum oranını dikkate almaktadır. Kappa katsayısı şansla oluşan uyumu da dikkate aldığından basit yüzde uyum hesaplarından daha doğru bilgiler vermektedir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014: 84). Çok dereceli değerlendirmelerde Kappa katsayısı hesaplanırken bu amaçla geliştirilmiş olan ağırlıklandırılmış Kappa (weighted Kappa) katsayısından yararlanılmaktadır (Şencan, 2005: 488). Bu sebeple seçilen 20 serbest okuma metni 2 bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmış ve analitik rubriğin güvenilirliğine ait sonuçlar ağırlıklandırılmış Kappa analizleri yapılarak elde edilmiştir. Puanlayıcılar arası uyuma ilişkin hesaplanan ağırlıklandırılmış Kappa katsayısından elde edilen güvenilirlik sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3. PÖMR'nin Ölçütlerine Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklandırılmış Kappa Sonuçları

Ana Ölçüt	Alt Ölçüt	Ağırlıklandırılmış Kappa Değeri	Metin Sayısı
Bilgiye Ulaşma	Bilgi Aktarımı	.651**	20
	Başlık İçerik Uyumu	.681**	20
Anlama	İpuçlarının Kullanımı	.815**	20
	Ana Düşünce	.897**	20
	Yardımcı Düşünceler	.913**	20
Derinlemesine Düşünme ve Değerlendirme	Metnin Yazılış Amacı	.765**	20
	Farklı Bakış Açılıarı	.638**	20
	Farklı Bilişsel Beceriler	.765**	20

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te görüldüğü şekilde puanlayıcılar arasındaki uyuma ilişkin hesaplanan ağırlıklandırılmış Kappa katsayısı bilgi aktarımı alt ölçütünde .651; başlık içerik uyumu alt ölçütünde .681; ipuçlarının kullanımı alt ölçütünde .815; ana düşünce alt ölçütünde .897; yardımcı düşünceler alt ölçütünde .913; metnin yazılış amacı alt ölçütünde .765; farklı bakış açıları alt ölçütünde .638; farklı bilişsel beceriler alt ölçütünde .765 olarak hesaplanmıştır. Kappa katsayıları $< .20$ zayıf uyuma, $.20 - .40$ arası kabul edilebilir, $.40 - .60$ arası orta derecede

uyuşma, .60 - .80 arası iyi uyuşma, .80 - 1.00 arası çok iyi uyuşma şeklinde yorumlanır (Şencan, 2005: 485). Buna göre analitik rubriğin bilgi aktarımı, başlık içerik uyumu, metnin yazılış amacı, farklı bakış açıları ve farklı bilişsel beceriler alt ölçütlerindeki uyuşma iyi uyuşma; ipuçlarının kullanımı, ana düşünce ve yardımcı düşünceler alt ölçütlerindeki uyuşma ise çok iyi uyuşma göstermiştir.

Yapılan çalışmalar neticesinde, “PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği’nin (PÖMR) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA’nın okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeyleri ölçüt alınarak tanımlanan metinsellik özelliklerini taşıma durumunu değerlendirmeye yönelik bir analitik rubrik geliştirilmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yazılı metinlerin değerlendirilmesinin rubriklerin yaygın kullanım alanlarından biri olduğu görülmektedir. Moskal’a göre (2000: 1) herhangi bir metnin niteliğine ilişkin karar, değerlendirici tarafından belirlenen kriterlere göre değişebilir. Değerlendiriciler değerlendirme sürecini metnin farklı özellikleri üzerine kurabilirler. Bu sebeple değerlendirme sürecini önceden tanımlanmış bir planla yapmak, metnin daha objektif değerlendirilmesini sağlamaktadır. Melanlıoğlu (2016: 1211) da rubrik kullanmanın değerlendirmenin tutarlılığını artırdığını belirtmektedir.

Analitik Rubriğin ana ve alt ölçütlerinin oluşturulabilmesi için PISA 2018’in okuma becerileri değerlendirme çerçevesi ölçüt alınmıştır. PISA’nın okuma bilişsel süreç ve yeterlik düzeylerinde yukarı doğru gidildikçe öğrenciden daha üst seviyede becerileri ortaya koymasının beklendiği, görevlerin zorluğun arttığı; kullanılan metinlerin daha uzun, soyut ve karmaşık bir hâle geldiği tespit edilmiştir. Alt okuma yeterlik düzeylerinde öğrencilerin kısa ve basit bir metinden somut ve basit amaçlar için okuma yapması beklenirken daha üst okuma yeterlik düzeylerinde saklı bilgileri bulmaları, birden fazla metin parçasıyla çalışmaları, uzun ve karmaşık metinleri okurken farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanmaları, ayrıntılı çıkarımlar ve karşılaştırmalar yapmaları; analiz, sentez, değerlendirme, eleştirme, uyumsuzlukları belirleme gibi bilişsel becerileri sürece dahil etmeleri beklenmektedir. Bundan hareketle PISA ölçütünde metinsellik özellikleri “bilgi aktarımı, başlık içerik uyumu, ipuçlarının kullanımı, ana düşüncenin ifade edilişi, yardımcı düşüncelerin kullanımı, metnin yazılış amacı, farklı bakış açılarının kullanılması ve farklı bilişsel becerilerin harekete geçirilmesi” olmak üzere sekiz madde olarak tespit edilmiş ve ana ölçütlerini PISA’nın “bilgiye ulaşma, anlama, derinlemesine düşünme ve değerlendirme” okuma bilişsel süreçlerinin oluşturduğu PÖMR’ye birer alt ölçüt olarak atanmıştır. Diker Coşkun (2013: 27) da PISA’da kullanılan metinlerin ortak özelliklerini metnin okuma stratejilerini kullanmaya, kapalı anlam içermeye, okuma sürecinde farklı bilişsel süreçleri kullanmaya uygunluğu ve metin türüne göre çeşitlilik olarak ele almıştır.

Geliştirilen analitik rubrik 3 ana ölçüt ve toplam 8 alt ölçütten oluşmaktadır. Başvurulan uzman görüşü ve uygulanan temel bileşenler analizi analitik rubriğin kapsam ve yapı olarak geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Hesaplanan Cronbach alfa değeri, sınıf içi korelasyon katsayısı ve ağırlıklandırılmış Kappa testi sonuçları ölçme aracının alt ölçütlerinin, bütününe ve puanlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar geliştirilen analitik rubriğin doğru ve güvenilir ölçüm yapan kullanışlı bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

PISA gibi uluslararası karşılaştırma sınavlarında öğrencilerin yetişkin yaşamına uyum sağlayabilecek şekilde bilgiye ulaşma, hatırlama, yorumlama, karşılaştırma; çıkarım, analiz, sentez yapma gibi farklı bilişsel becerilerini kullanma durumlarının ölçülmesi amaçlanmakta,

öğrenciye sunulan görev ve metinler bu amaca uygun olarak hazırlanmaktadır. Alanyazında okuma eğitimi kapsamında kullanılacak metinlerin değerlendirilmesine yönelik incelemeler ve bu amaçla geliştirilen rubrik, kontrol listesi gibi araçlar ise (Başpınar Yörük, 2013; Benzer, 2019a; Benzer, 2019b; Çelik, Demirgüneş & Baştuğ, 2014; Dilidüzgün & Genç, 2019; Gün, 2012; Güneş, 2013; Karatay, Bolat & Güngör, 2013; Lüle Mert, 2011; Türkben, 2018) daha çok metinlerin okunabilirlik düzeyi, çocuğa göreliği, dil, anlatım, tür ve şekil özellikleri; metinsellik ölçütlerini taşıma durumları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sınıf ortamında kullanılacak metinlerin bu özellikleri iyi düzeyde taşıması okuma eğitimi çalışmalarının daha verimli yapılmasına, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve dil zevki kazanmasına katkı sağlamakla birlikte okuduğunu kavrama, yorumlama ve kullanma becerilerinin geliştirilmesi için yeterli olup olmadığının araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Geliştirilen “PISA Ölçütünde Metinsellik Rubriği”nin hem bu yönden alan yazına katkı sağlayacağı hem de ders kitaplarına metin seçilirken kullanılması durumunda metinlerin niteliğini artıracak bir alternatif olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada geliştirilen analitik rubrik ders kitaplarında en çok kullanılan metin şekli olan ve PISA'nın “sürekli metin” kategorisine giren metinlerin değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır. Son yıllarda kullanımı artan; paragraflar yerine liste, tablo, grafik gibi unsurlardan oluşan ve PISA'nın “süreksiz metin” olarak tanımladığı metinler için de benzer bir ölçme aracı geliştirilebilir. Böylece bu tarz metinlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesinin de önü açılabilir. PÖMR, metin türü ayrımı yapılmaksızın bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilebileceği şekilde hazırlanmıştır. Bilgilendirici ve öyküleyici metinleri değerlendirmek için ayrı ayrı rubrikler hazırlanabilir.

Analitik rubriğin güvenilirlik kanıtları hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı, Cronbach Alfa değeri ve ağırlıklandırılmış Kappa testiyle elde edilmiştir. Bununla birlikte ölçek üzerinde puanlayıcı, zaman, test formu, madde, görev gibi bir ölçme aracında yer alabilen bütün potansiyel hata kaynaklarını eş zamanlı değerlendiren bir yaklaşım olan “genellenebilirlik kuramı” (Atılgan, 2005: 98) çalışmaları yapılarak farklı anlamlarda güvenilirlik katsayıları hesaplanabilir.

KAYNAKÇA

- Ateş, C., Öztuna, D. & Genç, Y. (2009). Sağlık araştırmalarında sınıf içi korelasyon katsayısının kullanımı. *Türkiye Klinikleri Biyoistatistik Dergisi*, 1(2), 59-64.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başpınar Yörük, N. (2013). *6. sınıf Türkçe dersi okuma etkinliklerinde yaratıcılığı geliştirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Benzer, A. (2019a). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Benzer, A. (2019b). Yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 48-82.
- Cohen, J. R. & Swerdlik, E. M. (2001). *Psychological testing and assessment*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. & Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik okur dostu metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 65-83.
- Dilidüzgün, Ş. & Genç, Ş. (2019). Ortaokul Türkçe dersi etkinliklerinin okuma eğitimi kapsamında metindilbilimsel bağlamda değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 107-126.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education [On-line]*, 4(4).

- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11, 603-637.
- Jewitt, C. (2008). *Technology, literacy, learning*. New York: Routledge.
- Kan, A. (2019). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 43-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H., Bolat, K. K. & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- MEB. (2010). *PISA 2006 ulusal nihai raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. [Çevrim İçi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>], Erişim Tarihi: 25/11/2019.
- MEB. (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. [Çevrim İçi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_kalite_cercevesi.pdf], Erişim Tarihi: 17/02/2020.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. [Çevrimiçi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf], Erişim Tarihi: 08/12/2019.
- MEB. (2019b). *Türkçe dersi öğretim programı*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı.[Çevrim İçi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Turkce%20Ogretim%20Programi%202019.pdf>], Erişim Tarihi: 20/11/2019.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubric: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-5.
- Moskal, B. M. & Leydens, J. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 reading literacy framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Yar Yıldırım, V. (2018). Geleceğin dünyasında okuryazarlık. E. Tüzel İşeri içinde, *22. yüzyılda eğitim: eğitimin geleceği üzerine karma projeksiyonlar* (s. 53-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Kaynak gösterimi için (for cited in):

Benzer, A. & Evcı, B. (2021). PISA ölçütünde metinsellik rubriği geliştirme. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 18-35. doi: 10.52797/tujped.796710

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is not possible to think of literacy only as a linguistic skill in the information society where knowledge is produced and consumed at great speed (Jewitt, 2008: 241). As new literacy types are defined, the quality of reading skill changes day by day. Reading skill has been redefined in every period throughout history by expanding its scope. With the gradual deepening of the definitions, it has gained an extremely complex and multidimensional structure and an indispensable value that cannot be exchanged with any other skill (Bahar, 2020). In the age of information and technology, developed countries aim for all individuals who make up the society to acquire literacy skills that include access to, use and evaluation of information. In line with this aim, as in the whole world, studies on literacy are carried out in Turkey (Önal, 2010). The importance of raising literate people has been understood by educators, and the concept of literacy has become a direct subject of education. Studies, where the concept of literacy on the basis of countries in the world of international education is investigated and examined, have been conducted (Yar Yıldırım, 2018: 54-61). The Ministry of National Education of the Republic of Turkey also participates in these international studies (MEB, 2014: 7). The most important one of the projects measuring literacy is PISA, which our country participates in to use its results in education policies (OECD, 2019a). Reading texts in the textbooks are used in reading education studies in schools. In the Turkish Course Curriculum (2019), the features that the texts in textbooks should have such as the number of the texts in the textbooks, their literary value, author and publisher criteria, format features, whether they are suitable for students to gain value, whether they reflect themes and learning outcomes, and how they can be shortened are mostly emphasized (MEB, 2019). The ability of the texts used to develop high-level cognitive skills, which are also measured by international exams such as PISA, and the preparation of activities suitable for this purpose, however, were not discussed. In this study, it was aimed to develop an innovative measurement tool that takes the text's reading cognitive process and proficiency levels of PISA as criteria in addition to the text features addressed in the Turkish Course Curriculum (2019) to meet this need.

Method

In the research, "Textuality Rubric in PISA Criterion" (TRIPC) was developed. The data of the study were obtained by 4 Turkish teachers through scoring 20 of the randomly selected free reading texts from the secondary school (5th-8th grades) Turkish textbooks taught in the 2019-2020 academic year with the "continuous text" characteristics of PISA with the help of an analytical rubric. The cognitive processes of "reaching information, understanding, reflecting and evaluating" within the framework of PISA's reading skills assessment constituted the main criteria of the developed analytical rubric. The analytical rubric consisted of 3 main criteria and 8 sub-criteria. 3 different degrees of success were defined for each criterion.

Findings

In order to provide the content validity evidence of the analytical rubric, the opinions of eight (8) experts were consulted first. Content validity rates were calculated for each criterion based on the gathered responses of these experts. The necessary corrections were made on the analytical rubric with the feedback from the expert opinion. The principal component analysis was applied to provide evidence for the construct validity of the analytical rubric. It was observed that the measurement tool explained 72.84% of the variance in measuring the performance of

the texts to meet the text criteria defined in the reading skills assessment framework of PISA. Intraclass correlation coefficient calculated for reliability evidence of the analytical rubric was found as .96 and the value of Cronbach's alphas .96. Weighted Kappa was calculated by using scores given by two (2) Turkish teachers in order to obtain proof of interrater reliability. According to the obtained weighted Kappa coefficient test, the analytical rubric criteria showed good and very good compliance.

Conclusion and Recommendations

In international comparison exams such as PISA, it is aimed to measure the use of different cognitive skills such as accessing, remembering, interpreting and comparing information, inference, analysis, synthesis in a way that students can adapt to adult life, and the tasks and texts presented to the student are prepared for this purpose. Studies for evaluating texts to be used within the scope of reading education in the literature and tools such as rubrics and checklists developed for this purpose, on the other hand, (Mert, 2011; Başpınar Yörük, 2013; Güneş, 2013; Karatay, Bolat & Güngör, 2013; Çelik, Demirgüneş & Baştuğ, 2014; Türkben, 2018; Benzer, 2019; Dilidüzgün & Genç, 2019) mostly focus on the readability level, language, expression, genre and form features of the text and whether it is for the child and carries the textual criteria. In addition, the texts should be in a structure that will allow the acquisition of different cognitive skills, and the adequacy of the texts in this regard should be examined. It is thought that TRIPC will contribute to the literature in this respect and will be an alternative that can increase the quality of the texts if it is used when selecting text for textbooks. According to the results of the research, the following suggestions can be made: 1. A similar measurement tool can be developed for the texts in the "non-continuous text" category of PISA. 2. TRIPC is prepared to evaluate informative and narrative text type. Rubrics can be prepared separately to evaluate informative and narrative texts. 3. Reliability coefficients in a different sense can be calculated by conducting the "generalizability theory" studies on TRIPC.

Ek-1

PISA ÖLÇÜTÜNDE METİNSELLİK RUBRİĞİ

Ana Ölçüt	Alt Ölçüt	0 puan (Yetersiz)	1 puan (Kısmen Yeterli)	2 puan (Yeterli)
BİLGİYE ULAŞMA	Bilgi aktarımı	Metinde okuyucunun yola çıkabileceği eski bilgiler ve edinebileceği yeni bilgiler dengeli şekilde bir araya getirilmemiştir. Metin okuyucu tarafından kolayca tahmin edilemeyecek bilgilerden oluşmamaktadır.	Metinde okuyucunun yola çıkabileceği eski bilgiler ve edinebileceği yeni bilgiler kısmen dengeli şekilde bir araya getirilmiştir. Metin okuyucu tarafından kısmen kolayca tahmin edilemeyecek bilgilerden oluşmaktadır.	Metinde okuyucunun yola çıkabileceği eski bilgiler ve edinebileceği yeni bilgiler dengeli şekilde bir araya getirilmiştir. Metin okuyucu tarafından kolayca tahmin edilemeyecek bilgilerden oluşmaktadır.
	Başlık içeriği uyumu	Metnin başlığı içeriği ile uyumlu değildir.	Metnin başlığı içeriği ile kısmen uyumludur.	Metnin başlığı içeriği ile uyumludur.
ANLAMA	İpuçlarının kullanımı	Metinde okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştıracak ipuçları (metnin anlamına etki eden anahtar sözcükler, anlamı bilinmeyen bir sözcüğün anlamını tahmin ettirecek bağlam ipuçları; sonuç olarak, -dığı için, bundan dolayı, bu nedenle, örneğin vb. ifadeler) yer almamaktadır.	Metinde okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştıracak ipuçları (metnin anlamına etki eden anahtar sözcükler, anlamı bilinmeyen bir sözcüğün anlamını tahmin ettirecek bağlam ipuçları; sonuç olarak, -dığı için, bundan dolayı, bu nedenle, örneğin vb. ifadeler) kısmen yer almaktadır.	Metinde okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştıracak ipuçları (metnin anlamına etki eden anahtar sözcükler, anlamı bilinmeyen bir sözcüğün anlamını tahmin ettirecek bağlam ipuçları; sonuç olarak, -dığı için, bundan dolayı, bu nedenle, örneğin vb. ifadeler) yer almaktadır.
	Ana düşünce	Metin okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmamaktadır.	Metin okuyucuyu ana düşünceye kısmen ulaştırmaktadır.	Metin okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmaktadır.
	Yardımcı düşünceler	Metindeki yardımcı düşünceler ana düşünceyi desteklememektedir.	Metindeki yardımcı düşünceler ana düşünceyi kısmen desteklemektedir.	Metindeki yardımcı düşünceler ana düşünceyi desteklemektedir.
DERİNLEMESİNE DÜŞÜNME VE DEĞERLENDİRME	Metnin yazılış amacı	Metnin yazılış amacı (bilgi vermek, duyguları harekete geçirmek, bir düşünceyi savunmak, herhangi bir konuyu sorgulamak vb.) belirgin değildir.	Metnin yazılış amacı (bilgi vermek, duyguları harekete geçirmek, bir düşünceyi savunmak, herhangi bir konuyu sorgulamak vb.) kısmen belirgindir.	Metnin yazılış amacı (bilgi vermek, duyguları harekete geçirmek, bir düşünceyi savunmak, herhangi bir konuyu sorgulamak vb.) belirgindir.
	Farklı bakış açıları	Metinde okuyucuya farklı bakış açılarını gösterecek durum ve olaylara yer verilmemiştir.	Metinde okuyucuya farklı bakış açılarını gösterecek durum ve olaylara kısmen yer verilmiştir.	Metinde okuyucuya farklı bakış açılarını gösterecek durum ve olaylara yer verilmiştir.
	Farklı bilişsel beceriler	Metin okuyucuya farklı bilişsel becerileri (karşılaştırma, yorumlama, ayırt etme, analiz etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, hipotez kurma, çıkarımda bulunma, eleştirme, sentez yapma vb.) kullanılabilecek şekilde kurgulanmamıştır.	Metin kısmen okuyucuya farklı bilişsel becerileri (karşılaştırma, yorumlama, ayırt etme, analiz etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, hipotez kurma, çıkarımda bulunma, eleştirme, sentez yapma vb.) kullanılabilecek şekilde kurgulanmıştır.	Metin okuyucuyu farklı bilişsel becerileri (karşılaştırma, yorumlama, ayırt etme, analiz etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, hipotez kurma, çıkarımda bulunma, eleştirme, sentez yapma vb.) kullanılabilecek şekilde kurgulanmıştır.

Metnin toplam puanı:

10,66-16 arası puan, metnin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerini yeterli düzeyde taşıdığını gösterir.

5,33-0,66 arası puan, metnin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerini orta düzeyde taşıdığını gösterir.

5,33 ve altındaki puan, metnin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerini yeterli düzeyde taşımadığını gösterir.

Özel Eğitim Bölümü Lisans Programlarının Birleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Gözdenur AYDIN¹ & Şener ŞENTÜRK²

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ²Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Gönderilme Tarihi (Received): 21/11/2020

Kabul Tarihi (Accepted): 25/04/2021

Düzeltilme Tarihi (Revised): 19/04/2021

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2021

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları eski lisans programlarının eksiklerinin neler olduğu yönündeki görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler üzerinden 2016-2017 Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programının neleri karşılayıp karşılamadığının saptanmasıdır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın veri analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için katılımcı teyidine başvurulmuş ve katılımcı görüşlerine araştırmada doğrudan yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcı kitlesi farklı üniversitelerden mezun ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 53 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'si resmi kurumlarda, %33'ü özel kurumlarda çalışmaktadır. Katılımcıların %45'i zihin engelliler öğretmenliği, %51'i işitme engelliler öğretmenliği, %4'ü görme engelliler öğretmenliği mezunudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada veriler, belirli temalar altında gruplandırılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre eski lisans programlarının niteliğine yönelik uygulama derslerinin verimsiz olması; müfredatın, akademik kadronun yetersizliği ve niteliksizliği; programın mesleki becerileri karşılayamaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. İncelenen 2016-2017 Özel Eğitim Lisans Programı ve alınan öğretmen görüşleri neticesinde birleştirilen programın teoride ihtiyacı karşılayacağı görüşüne varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, öğretmen yetiştirme programı, öğretmen görüşü

Special Education Teachers' Views on the Unification of the Special Education Department Undergraduate Programs

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of special education teachers about the deficiencies of the former undergraduate programs they graduated from, and also to determine what the 2016-2017 Special Education Teaching Undergraduate Program meets or not through these opinions. The data analysis of the study, which was carried out with the qualitative research method, was carried out with content analysis. In order to ensure validity and reliability, participant confirmation was used and participant views were directly included in the study. The audience in the research consists of 53 teachers who graduated from different universities and working in different regions of Turkey. 67% of the teachers participating in the research work in public institutions and 33% in private institutions. 45% of the participants were graduates of teachers for the mentally handicapped, 51% of teachers for the hearing impaired, and 4% of teachers for the visually impaired. In the study in which the semi-structured interview form was used, the data were grouped under certain themes and interpreted. According to the research findings, the application courses for the quality of the old undergraduate programs are inefficient; inadequacy of the curriculum and academic staff and It was concluded that the program could not meet the professional skills. As a result of the examined 2016-2017 Special Education Undergraduate Program and the teachers' opinions, it was concluded that the combined program would meet the need in theory.

Keywords: Special education, teacher training program, teacher opinion

GİRİŞ

Her çocuk ayrı bir dünyadır ve her biri ayrı dünyaların çocuklarıdır. Bu nedenle zihinsel, sosyal, duygusal gelişimleri öğrenme hızları, öğrenme stilleri bir birinden farklılık gösterir. Bu farklılıklar özel gereksinimli çocuklarda daha da yoğundur. Öyle ki onların kendilerine özgü yeteneklerini geliştirmek için ya okul uygulamalarında değişikliğe gidilmesine ya da özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (Kirk, Gallagher & Coleman, 2017). Bu kapsamda özel eğitim, çoğunluktan farklı özelliklere sahip olan bireylerin desteklenmesi ve onların sahip olduğu yeteneklerin en üst düzeye çıkabilmesi için çaba gösterilen bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim aynı zamanda kişinin kendi kendine yetebilmesine, toplumla iç içe olmasına ve başta kendi sonra da toplum için faydalı bir birey haline gelebilmesi için verilen eğitim olarak da nitelendirilebilir (Ataman, 2013). Literatürde yer alan özel eğitim tanımları incelendiğinde genel bağlamda “norm dışı bireylere sunulan hizmet” olarak tanımlanmaktadır. Sezgin’e (2013) göre normalin tanımı, normalin ölçüsü ve normalin çeşitlilikleri alanyazında kavramsal boyutta da tartışılmaya devam eden bir konudur. Bu doğrultuda özel eğitimin sadece “norm dışı bireylere sunulan eğitim” gibi kısır bir tanımla sınırlı kalmaması gerektiği, yetersizlikten etkilenmiş bireyleri her yönüyle hayata dâhil etmeyi hedefleyen ve muhatabı olduğu çevrenin de bu eğitim sürecine dâhil edilmesi gereken bir sistem olduğu söylenebilir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşan kişilerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programı ve özel yetiştirilmiş uzmanlar ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Bu kapsamda özel eğitim hizmetleri denilince özel olarak yetişmiş eğitimciler, özel program içeriği, yöntem ve araçlar anlaşılmalıdır (Özyürek, 2019). Bu bilgiler doğrultusunda özel eğitimin süreç içerisindeki gelişimini görebilmek açısından Türkiye’deki serüvenine bakmakta fayda vardır.

Türkiye’de özel eğitim alanındaki çalışmalar ilk kez 1950’lerde, Mitat Enç’in öncü girişimiyle Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde gerçekleşmiştir. Ama bu girişim, alanda özel eğitim öğretmenlerine yönelik talep yetersizliği, bürokratik nedenlerin eğitim politikalarıyla çatışması gibi nedenlerden dolayı, programın iki dönem mezun verdikten sonra kapatılması ile sonuçlanmıştır (Altunya, 2006; Akçamete, 1998; Özyürek, 2008). Daha sonra 1953-1980 yılları arasında özel eğitim öğretmeni ihtiyacı, hizmet içi eğitim programları ve sertifika programlarıyla karşılanmaya çalışılmıştır. Son olarak 1980 yılı itibariyle özel eğitim öğretmenliği programı sırasıyla Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bünyesinde açılmıştır (Altunya, 2006; Çitil, 2009). Bu atılımlardan sonra özel eğitim öğretmenleri, lisans programlarıyla yetiştirilmeye başlanmıştır. Üniversitelerin verdiği mezunlar, sayıca özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemesi sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), farklı branşlardan öğretmenlere sunulan sertifika programları aracılığıyla Türkiye’de özel eğitim öğretmeni ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır (MEB, 2020).

MEB, özel eğitimdeki öğretmen açığı problemine çözüm üretmek için 2014 yılından itibaren mezun olunan lisans programına bakılmaksızın zihin engelliler, görme engelliler, işitme engelliler ya da üstün zekâlılar öğretmenliğinden mezun olan öğretmenleri özel eğitim öğretmeni olarak atamıştır (MEB, 2018a). Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2015 yılında özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sorunlarının görüşülmesi amacıyla gerçekleştirdiği toplantıda özel eğitimin tek çatı altında birleştirilmesine karar vermiştir. Ülkedeki özel eğitim öğretmeni ihtiyacının her geçen gün artması ve hâlihazırdaki programın öğretmen niteliği ihtiyacını karşılayamaması sorunsalının bu kararı etkilediği söylenebilir. Bu karar

doğrultusunda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle, özel eğitim dâhilindeki branşlar, “Özel Eğitim Öğretmenliği” adı altında birleştirilmiş ve program içeriği yeniden düzenlenmiştir (Büyükanal Filiz, Çelik Şahin, Tufan & Karaahmetoğlu, 2018). Programın son güncellemesi ise 2018-2019 döneminde yapılmıştır (MEB, 2020a).

Bu araştırmada özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği lisans programlarının “Özel Eğitim Öğretmenliği” lisans programı adı altında birleştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla eski program mezunu özel eğitim öğretmenlerinin,

1. Mezun oldukları lisans programına yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Zihin, işitme, görme engelliler, üstün zekâlılar öğretmenliği lisans programlarının özel eğitim lisans programı olarak birleştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitimde çalışırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenliği lisans programının niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Bu araştırma, üstün zekâlılar öğretmenliği mezunlarına ulaşamadığı için Zihin Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programlarından mezun olan öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, 2016-2017 dönemi itibariyle yapılan program değişikliğinin öngörülen ihtiyaçları karşılayıp karşılayamadığının anlaşılması ve YÖK’ün, Eğitim Fakültelerine devrettiği program güncelleme çalışmalarına kaynaklık etmesi bakımından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen veriler önce incelenerek kodlanır ve sonra kodlamalar dikkate alınarak sentezlenerek bulgulara ulaşılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını farklı üniversitelerin zihin, işitme ve görme engelliler öğretmenliği mezunu olan ve Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan (Resmî / Özel) 55 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve uygulanabilirlik katar; bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmaya katılan n=53 katılımcının %53’ü (n=28), %47’si (n=25) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67’si (n=36) resmî kurumlarda, %33’ü (n=17) özel kurumlarda çalışmaktadır. Bu bilgiler ışığında katılımcıların çoğunluğunun resmî kurumlarda çalışan öğretmenler olduğu söylenebilir. Katılımcıların %45’i (n=24) zihin engelliler öğretmenliği, %51’i (n=27) işitme engelliler öğretmenliği, %4’ü (n=2) görme engelliler öğretmenliği mezunudur. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Kategori	Sınıflama	N	%
Cinsiyet	Kadın	28	53
	Erkek	25	47
Çalışılan Kurum	Resmî Kurum	36	67
	Özel Kurum	17	33
Mezun Olunan Program	Zihin Engelliler Öğretmenliği	24	45
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	27	51
	Görme Engelliler Öğretmenliği	2	4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Form oluşturma sürecinde öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış bununla birlikte bir alan öğretmeni, bir eğitim programları ve öğretim ile bir özel eğitim alanında uzman akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan form mail yoluyla uzman akademisyenlerin incelemesine sunulmuş ve iki soru çıkarılmış, bir soruda düzeltmeye gidilmiştir. Formun ilk kısmı kişisel bilgi bölümünden oluşmakta olup “cinsiyet, mezun olunan program türü, çalışılan kurum türü (özel, resmî)” gibi kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Formun ikinci kısmı eski özel eğitim lisans programının eksikleri, özel eğitim öğretmenlerinin çalışırken karşılaştığı sorunlara yönelik bulgular, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı öncesinde yürürlükte olan eski lisans programının iyileştirilmesine yönelik öneriler üzerinden öğretmenlerin birleştirilmiş programa yönelik fikirlerinin alındığı dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Google.docs formatıyla katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, insan davranışları ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019: 259). Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227). Bu bağlamda içerik analizinde araştırmacı, öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümleleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Özdemir, 2010). Benzer araştırmalar öncülünde ve bu bilgiler doğrultusunda araştırmada katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanması için yapılan araştırmada katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilir. İç geçerliğin sağlanması için kullanılan yöntemlerden biri

“katılımcı teyidi” yöntemidir. Katılımcı teyidi kapsamında araştırmacı, katılımcılarla bireysel ya da grup olarak görüşerek araştırma sonuçlarını katılımcılarla paylaşır ve sonuçların geçerliliğine ilişkin değerlendirme yapmalarını ister (Başkale, 2016; Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2011). Geçerliğin, güvenilirliği önemli ölçüde güvence altına aldığı düşünüldüğünde, geçerliğe verilen önem aynı zamanda güvenilirliği sağlamaya yönelik alınmış bir önlem olarak algılanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 274). Bu bağlamda araştırma kapsamında 15 katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmış, araştırma sonuçları paylaşılmış kendi görüş ve ifadelerine göre geçerliliği sorgulanarak tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Dış geçerliğin sağlanması noktasında ise bulgular kısmında katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

BULGULAR

1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

2. Mezun Olunan Lisans Programına Yönelik Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Mezun olduğunuz özel eğitim lisans programının eksiklerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Mezun olduğunuz özel eğitim lisans programının eksiklerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Temalar ve Sıklık Değerleri

Tema	f	%
Uygulama Dersleri	25	37
Müfredat	20	29
Öğretim Elemanı Niteliği	13	19
Aile Eğitimi	10	15

Tablo 2’de temalara yönelik sıklık değerleri incelendiğinde lisans sürecinde uygulama derslerinin yetersizliğine yönelik ve müfredat içeriğinin yetersizliğine yönelik getirilen eleştirilerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu temaları takiben öğretim elemanlarının donanım bakımından eksik olması ya da var olan programı uygulamada eksik kaldıklarını dile getiren katılımcı görüşlerinin ve programın aile eğitimine yönelik verilen eğitim açısından yetersiz kaldığına yönelik görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K54: “Teorinin uygulama ile pekiştirelememesi. Ne kadar kişisel girişimlerim doğrultusunda saha tecrübesi kazanmaya çalışsam da üniversiteler bu konuda yetersiz ve verimsiz. Akademik kadro alan uzmanlığına sahip kişilerden oluşmayabiliyor. Bunun yanı sıra aile eğitimi teorik olarak verilse de uygulamada yetersiz.”

K14: “Genel olarak uygulanacak yöntemin eksikliği. Davranışçı yaklaşım temeli ağırlıklı eğitim alıp farklı yaklaşımların detaylandırılmaması ve staj eksikliği.”

K36: “Yeterince uygulamaya dönük olmaması ve otizmli bireylerin eğitimi noktasında daha nitelikli bir eğitim eksikliği.”

K46: “Tüm alanlara yönelik bir eğitim verilememektedir. Öğretmen olarak yetersiz kaldığımı düşünüyorum.”

K55: “Aile ile iletişim ya da aile eğitimi nasıl yapılmalı konularında çok donanımlı mezun olmadık. Süreçte bunu tecrübe etmek yorucuydu. Teori ve uygulama uyumsuzluğu, uygulama eksikliği.”

Görüşme formunda öğretmenlere “2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariye yürürlüğe giren özel eğitim lisans programının içeriği hakkında bilgilerinin olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 3. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Eğitim Lisans Programının İçeriği Hakkındaki Bilgilere İlişkin Temalar ve Sıklık Değerleri

Tema	f	%
Evet	3	6
Kısmen	37	67
Hayır	15	27

Tablo 3 incelendiğinde “Evet” cevabını veren 3 (%6), “Kısmen” cevabı veren 37 (%67) katılımcı ve “Hayır” cevabı veren 15(%27) katılımcı olduğu görülmektedir. Cevaplar incelendiğinde, her üç tema altında görüş bildiren katılımcılarında genel olarak sadece programların tek çatı altında birleştirildiğini söylediği görülmektedir. Evet veya kısmen cevabını veren kimi katılımcılar ise detaylı incelemediklerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariye yürürlüğe giren özel eğitim lisans programına yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahip olunmadığı görülmektedir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K6: “Kısmen. Özel eğitimdeki farklı branşlar birleştirilip tek bir branş haline getirildi.”

K12: “Evet. Genel olarak var.”

K18: “Hayır. Yeterli kadar yok.”

K20: “Hayır içeriğini bilmiyorum. Özel Eğitim olarak tüm bölümler birleştirildi.”

K36: “Evet alanlar özel eğitim öğretmenliği adı altında birleştirildi.”

K53: “Kısmen. Programı detaylı incelemedim.”

3. Zihin, İşitme, Görme Engelliler, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programlarının Özel Eğitim Lisans Programı Olarak Birleştirilmesine Yönelik Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Zihin, işitme, görme engelliler, üstün zekâlılar gibi özel eğitim programlarının özel eğitim lisans programı olarak birleştirilmesini uygun buluyor musunuz?” sorusu yöneltmiş alınan cevaplar olumlu ve olumsuz olarak iki temada incelenmiştir.

Tablo 4. “Özel eğitim lisans programının tek programda birleştirilmesini uygun buluyor musunuz?” Sorusuna Yönelik Temalar ve Sıklık Değerleri

Tema	f	%
Olumlu	19	35
Olumsuz	36	65

Tablo 4’te katılımcıların %35’nin (n=39) olumlu yanıt verdiği, %65’inin (n=36) olumsuz yanıt vermesinden programların birleştirilmesine yönelik olumsuz bir kanaatin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda olumlu yönde görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K13: “Evet, çünkü çalışırken özel kurumları bu ayrıma pek fazla dikkat etmiyor. En azından bir öğretmenin her alanda giriş düzeyinde olsa bile belli bir birikime sahip olması gerekiyor.”

K52: “Bir özel eğitimci bütün alanlarla ilgili bilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden uygun buluyorum.”

Olumsuz yönde görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K50: “Hayır. Teoride yeni program lisans sürecinde alan uzmanlığını öngörmektedir. Ama bildiğim kadarıyla üniversitelerin akademik personel çeşitliliğinin yetersizliğinden daha birçok teknik sebepten genel program daha çok zihin engeli, otizm, öğrenme güçlüğü alanlarında uzmanlaşmaya yöneliktir bu durum kısıtlayıcıdır.”

K14: “Sadece zihin engelliler programında bile o kadar farklı engel grupları varken ve hepsi hakkında yeterli bilgi edinip mezun olamamışken daha çok alanla birleşmesini uygun bulmuyorum.”

4. Özel Eğitimde Çalışırken Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere Özel eğitimde çalışırken karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir? sorusu yöneltmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Özel eğitimde çalışırken karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?” Sorusuna Yönelik Temalar ve Sıklık Değerleri

Tema	f	%
Aile Eğitimi	21	31
Mesleki Yeterlilik	11	16
Kurum İdaresi	11	16
Kurumların Materyal, Fiziksel Donanımı	11	16
Branş Dışı Atama	10	15
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) İşlevselliği	4	6

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların, ailelerin eğitim yetersizliği sebebiyle karşılaştıkları iletişim sorunlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu bulgu programda görülen aile eğitimi dersinin niteliksizliğini desteklemektedir. Mesleki yeterlilik, kurum idaresi ile yaşanan sorunlar ile materyal ve fiziksel donanımın yetersizliğine yönelik sıklık değerlerinin aynı olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri neticesinde oluşturulan mesleki yeterlilik teması, bireysel eleştiriyle birlikte katılımcıların kimi meslektaşları adına getirdikleri eleştirileri

kapsamaktadır. Bu temaları takiben Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin okullarla iş birliği içerisinde olmaması, lisans programlarını desteklemeyen değerlendirme ve yönlendirme çalışmalarına yönelik görüş sıklığı az olmakta beraber başka araştırmalara görüş sağlayabileceği düşüncesiyle değerlendirmeye alınmıştır. Bu bağlamda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K9: “Alan dışından mezun olmuş sertifikalı öğretmenlerin öğrencilerde sebep olduğu yıkımı düzeltmeye çalışmak.”

K38: “Özel sektörün; tek bir alan öğretmenin örneğın işitme engelliler öğretmenin sanki dil terapisti, fizik tedavi uzmanı gibi performans göstermesini beklemesi ya da çocuk gelişimi uzmanına kendi alanı dışında vazifeler vermesi , özel eğitimli çocuğun velilerine alanında uzman öğretmenin gerekli gördüğü yönlendirmeyi değil de kurumun çıkarlarına ve rahatına uygun dönütler vermeyi tercih etmesi beni son derece zorlayan ve üzen durumlardır Özel eğitimli çocuğun velilerine alanında uzman öğretmenin gerekli gördüğü yönlendirmeyi değil de kurumun çıkarlarına ve rahatına uygun dönütler verilmesinin tercih edilmesi beni son derece zorlayan ve üzen durumlardır.”

K43: “Aile kaygısı, materyal yetersizliği, kurum içerisindeki genel fiziksel şartların yetersizliği ve eğitici personelin yeterince kendini güncellememesi.”

K44: “Bazı veliler ile iş birliği tam anlamıyla sağlanamamakta. Öğrenciler için verilen RAM raporunda doğru kararların verilmemesi nedeniyle ağır düzeyde öğrenciler hafif düzey okuluna/sınıfına ya da tam tersi hafif düzey öğrenciler ağır düzey okuluna/sınıfına yerleştiriliyor.”

K53: “Aile bilinçsizliği ve aile ile iletişim kuramamak. Bilinçsiz meslektaşların varlığı sebebiyle öğrencilerin eğitiminin niteliksiz olması. Anlayışsız yönetim kadrosu benim dahilimde özel yahut MEB’de çalışan birçok meslektaşımın genel problemidir.”

5. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programının Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “Özel eğitim lisans programının niteliğinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar belirli temalar altında incelenmiş sıklık değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Özel eğitim öğretmenliği lisans programının niteliğinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Yönelik Temalar ve Sıklık Değerleri

Tema	f	%
Uygulama Dersleri	50	58
Müfredat Niteliği	20	23
Öğretim Elemanı Niteliği	15	18
Yüksek Lisans Şartı	3	1

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun uygulama derslerinin artırılması ve derslerin çoğunlukla uygulamaya dönük olması gerektiği görüşünü bildirdikleri görülmektedir. Müfredat başlığı alan uzmanlığı, farklı engel gruplarını tanıma, aile eğitimi başlıklarını kapsamakta olup katılımcıların önemli bir kısmı bu başlıklara yönelik müfredatın yeniden düzenlenmesi gerektiği noktasında görüş bildirmiştir. Öğretmen yetiştirme programı için

yüksek lisans şartına yönelik görüş sıklığı az olmakla birlikte araştırmanın kapsamına katkı sağladığından bununla birlikte başka araştırmalara görüş sağlayabileceği düşüncesiyle değerlendirmeye alınmıştır. Bu bağlamda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K14: “Daha çok staj sağlanmalı 2. Sınıftan itibaren aktif katılımlı stajlar uygulanmalı engel alanlarının tümüyle çalışmadan öğrenci mezun olmamalı ve olabildiğince farklı yaklaşım öğrenciye sunulmalı ki mezun olduktan sonra ekstra sertifika programlarına gerek kalmasin.”

K53: “Uygulama sürecinin daha erken dönemde başlatılmasıyla beraber niteliğinin de önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci mezun olmadan çalışacağı engel grubuyla tanışmalı hatta hemen her engel grubuyla temasa geçmiş olması gerektiğini düşünüyorum. Tüm bunların yanında akademik kadronun kaliteli olması gerektiğini düşünüyorum.”

K55: “Aile eğitimi konusunda gerçekçi uygulamalar yapılabilir lisansta. Alan uzmanlığı için sahada görevli öğretmenler ve önemli bilim insanları ile buluşmalar gerçekleştirilebilir. Öğrenci ve yetersizlikten etkilenmiş birey teması erken dönemde başlatılıp öğrenciyi nelerin beklediği anlatılmalı. Çünkü bu meslek herkesin yapabileceği bir iş değil. Lisansa kabul edilen öğrenciler belirli nitelikler dâhilinde alınmalı.”

K35: “Yüksek lisans şart olmalı. Daha çok sahaya inilmeli, eksikler gözlenip, düzeltmeye yönelik eğitim verilmeli.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin, mezun oldukları programların eksiklerinin neler olduğu yönündeki görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda 2016-2017 Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programının neleri karşılayıp karşılamadığının saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlere lisans dönemi ile öğretmenlik sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerine ve birleştirilmiş özel eğitim lisans programına yönelik açık uçlu sorular sorulmuş verilen cevaplar belirli temalar dâhilinde gruplandırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bazı temel konularda öğretmenlerin yakın görüşte olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarıyla eski programlara yönelik belirtilen görüşler temel olarak;

- Uygulama derslerinin yetersizliği ve niteliksiz olması
- Var olan ders programının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılayamaması (Farklı engel gruplarını tanıma, seçilen alanda uzmanlık vb)
- Güncellenen programın uygulamada başarılı olup olamayacağı sorunsalı
- Öğretim elemanı yetersizliği ve niteliksizliği
- Atama politikalarının öğretmen yetiştirme politikalarının önüne geçmesi
- Lisans programlarının kişisel gelişimi de destekler niteliğe sahip olmaması

başlıkları altında toplanabilir. Bu neticeyi destekler nitelikte Özyürek (2008), öğretmen yetiştirme sürecinde üç temel tehlikeyi öngörmüştür:

- Kısa süreli eğitim programlarıyla yetişmiş alan dışı öğretmenleri atama
- Yeterli öğretim elemanı ve alt yapı sağlanmadan özel eğitim bölümlerinin açılması
- Tepkisel ve popülist yaklaşımlarla öğretmen yetiştirme programlarını düzenleme

Aynı araştırmada kültürlü, meslek ve alan bilgisine sahip öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan programlar hazırlanırken süreçte görev alan kişilerin genellikle okul veya sınıflarda öğretim işiyle doğrudan ilgili kişiler olmadığını yanı sıra bu ortamlarda nadiren bulunan kişiler

olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte meslekte yeterli bir öğretmenin yaptıklarını analiz ederek ya da öğretmenlerin sahadaki rolünü dikkate alarak programı nitelikli hale getirmenin öncelikleri arasında olmadığını; bu programların öğretmen adayına öğretmeyle ilgili becerileri kazandırmayı nadiren amaçlarken daha çok bilgi ağırlıklı olduğunu söylemektedir. Lisans sürecine getirilen bir başka eleştiri ise öğretim elemanlarının standartlardan uzak daha çok kendi değer yargılarına göre dersleri ve içerikleri belirlediği ders programlarının öğrenci için belirlenen süreci tamamlamaktan ibaret olduğu olumsuz bir ifadeyle vurgulanmaktadır.

Bu temellendirmenin yanı sıra alanyazında yer alan eski özel eğitim lisans programlarının niteliklerine yönelik yapılan bazı araştırma sonuçları ele alınmıştır. Literatürde temel eğitim ve diğer kademelerin eski lisans programları ve güncel lisans programlarının karşılaştırılmalı incelemesine yönelik kısıtlı çalışmaya ulaşılmıştır. Bu sebeple eski özel eğitim lisans programlarının niteliğine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarla tartışma bölümü gerçekleştirilmiştir.

İlgili araştırmalarda eski özel eğitim lisans programlarının içerik yönünden öğretmen adaylarının ihtiyacına hizmet edip etmediği, müfredatın işlevselliği, akademisyenlerin niteliği, uygulama derslerinin programdaki yerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu hususta Karasu, Aykut ve Yılmaz'ın (2014) zihin engelliler öğretmenliği programında gerçekleştirilebilecek olası değişiklikler hakkında öğretilerden görüş aldıkları çalışmanın sonucuna göre destekleyici derslerin açılması, seçmeli ders alternatiflerinin artırılması, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve uygulama fırsatlarının artırılması konularına odaklanıldığı görülmektedir. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut (2012) ise öğretmen adaylarına mesleki beceri ve deneyimleri kazandırmayı amaçlayan öğretmenlik uygulaması dersinin derste görevli öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları açısından işlevselliğini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sadece %30'u tarafından öğretmenlik yeterliliklerini kazandırmada en etkili ders olarak görülmesine rağmen öğretmen adaylarının %70'i diğer dersleri daha etkili görmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlik uygulaması dersinin meslek yeterliliklerini kazandırma yolunda işlevselliğinin artırılması açısından; ders sürecine, öğretim üyesine, öğretmene ve öğretmen adayına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmaların yanı sıra zihin engelliler öğretmenliği 3.- 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları hakkındaki düşüncelerini araştırıldığı Dedeoğlu, Durali ve Kış'a (2004) ait çalışmada, lisans derslerinde uygulamaya yönelik ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik gerekliliği ortaya konmuştur. Ergül, Baydık ve Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının; özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına, alan yeterliklerine ve kendi mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgulara göre hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının akademik becerilerin öğretimi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerin kazandırılması ve otizm konularında kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür. Katılımcılar özel eğitim programında yapılması gereken değişiklikler noktasında ise, öğretmenlik uygulamalarının artırılması ve derslerin uygulamaya dönük olması önerilerinde bulunmuştur. Bu araştırmada da öğretmenlerden programa yönelik öneriler istenmiş ve yapılan araştırmayı destekleyen benzer dönüşler alınmıştır.

Özel eğitim programlarının kişisel gelişim ve mesleki gelişim üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Bayraktar, Vural ve Barut (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda Zihin Engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algısının İşitme Engelliler öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu yönündedir. Öksüz ve Coşkun'un (2012) da zihin engelliler öğretmen adayları ile yapmış

olduğu bir diğer çalışmada da uygulama derslerinin öz yeterlilik algularını geliştirdiği sonucuyla uygulama derslerinin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır. Uygulanan lisans programlarının öğretmen adayının tutumlarını ve mesleki becerileri kadar kişisel becerilerini (öz yeterlik, öz denetim, iletişim becerileri vb) de etkilediğini gösteren birçok araştırma mevcuttur. Araştırma kapsamında da kimi katılımcılar bu hususta görüş bildirmiştir.

Katılımcılar lisans döneminde uygulama yapılan okullar ve mezun olduktan sonra çalıştıkları kurumlara yönelik kurum yönetimi tavrının önemini, materyal ve fiziksel donanımın önemini, uygulama derslerinin verimliliğini vurgulayan görüşler sunmuşlardır. Bu hususta araştırma sonuçlarına katkı sağlayacak doğrultuda, zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri üzerine Alptekin ve Vural'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırma farklı boyutlarda ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı problemlere ilişkin görüşler; uygulama konularıyla ilgili bilgi eksikliği, sınıf yönetimi, okula uyum sağlama, rol karmaşası, zamanı iyi kullanamama, öğrenciler, okul yönetimi vb başlıklar altında toplanmıştır. Uygulama okullarında sınıfın öğretmenlerinden kaynaklanan problemlere ilişkin görüşleri, alan dışı öğretmenlerin bilgi düzeyi ve öğretmenlerin öğretmen adayına bakış açısının olumsuz olması başlıkları altında toplanmaktadır. Bir diğer çalışma olan Bural ve Avşaroğlu'nun (2012) özel eğitim öğretmenliği adayları ile yaptığı çalışmada bu araştırma sonuçları ile yakındır. Araştırma bulguları, lisans uygulama derslerinin nitelik yönünden yeterli olmadığı yönündedir.

Uygulama derslerinin niteliğine yönelik farklı görüşlere ulaşılan çalışmalarda da mevcuttur. Ergenekon, Özen ve Batu'nun (2008) Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Değerlendirilmesi adlı nitel çalışmasında daha olumlu görüşler belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu uygulama programının beklentileriyle örtüştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı, uygulama öğretim elemanlarından aldıkları dönütlerin yeterli olduğunu, diğer yarısı ise yeterli olmadığını dile getirmişlerdir.

Araştırma bulguları ve literatürde yer alan çalışmaların incelenmesi neticesinde araştırmanın temel amacı olan birleştirilen programların belirlenen eksiklikleri karşılayıp karşılayamaması problemi teoride bir cevaba ulaştığı söylenebilir. Şöyle ki birleştirilmiş programda ikinci sınıfta gözlem, üçüncü sınıfta kurum deneyimi ve dördüncü sınıfta öğretmenlik uygulamasının yer alması dile getirilen uygulama eksikliğini karşılamaktadır. Lisans sürecinde farklı engel grupları hakkında bilgilendirilme ve farklı engel gruplarıyla temasa geçme noktasında görülen eksiklik, birleştirilmiş programda giderildiği söylenebilir. Bunun göstergesi ise yenilenen ders programı ve her uygulama aşamasının farklı bir kurumda yapılmasıdır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş programın seçmeli ders düzenlemesiyle öğretmen adayının istediği alanda uzmanlaşmasının yolunun açıldığı söylenebilir.

Programın etkililiğinin sağlanabilmesindeki dikkat edilmesi gereken husus akademik kadro donanımı ve üniversite altyapılarının yeterliliğidir. Bu hususta öğretim üyelerinin birleştirilmiş program üzerine değerlendirme ve görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada; öğretim üyeleri eski lisans programlarının eksikliklerine yönelik en fazla uygulamalı dersler, atama ilkeleri, müfredat ve nitelik konularına değinmiştir. Birleştirilmiş özel eğitim lisans programının atama ilkeleri ve müfredat konularında bazı eksiklikleri giderdiği ancak, bu programın da öğretim elemanı yetersizliği, içeriğin belirsiz olması, nitelik kaygısı ve alt yapı konularında eksikliklerinin olduğu üzerinde durulmuştur. Öğretim üyelerinin birleştirilmiş programa ilişkin en fazla öneride buldukları konuların öğretim elemanı yetiştirme, iş birliği yapma, alt yapıyı geliştirme ve uzmanlaşmaya ilişkin olduğu görülmüştür (Büyükalın Filiz ve diğerleri, 2018).

Araştırma bulgularının çoğunda değinilmeyen bir husus vardır. Lisansta eğitim süreci öğretim elemanın sunduğu bilgiden, saha tecrübesinden ibaret olmayıp öğretmen adayının kişisel becerileri (öz yeterlik, öz denetim, iletişim becerileri vb) de, merakını da kapsayan bir süreçtir. Bu sebeple her öğretmen yetiştirme programında olması gerektiği gibi alan uzmanlığının yanı sıra düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmeyi öğrenme/öğretme becerileri, yetişkin eğitimi, teknoloji okur-yazarlığı vb yetkinlik alanlarının her öğretmen adayında bulunması gerektiği söylenebilir. Birleştirilmiş program incelendiğinde sunulan ders içeriklerinin bu becerileri karşılaması ön koşul olarak sunulmuştur. Bu bağlamda bünyesinde özel eğitim öğretmenliği programı hizmeti veren üniversitelerin, birleştirilmiş programın niteliklerinin ne kadarını karşılayabildiği; öğretim elemanlarının ön görülen seçmeli dersler konusunda, yukarıda belirtilen beceri alanlarında ne kadar yetkin olabildiği sorulması gereken sorulardır. Bu soruların cevabının genellenebilir olması eğitimin niteliği açısından önemli önemlidir.

Sonuç olarak birleştirilmiş program, literatür ve öğrenci, öğretmen akademisyenlerden alınan görüşler birlikte incelendiğinde ortaya konmuş olan ortak görüşlerin bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu karşılaştırma eski programların temel eksikliğinin ne olduğunu bizlere göstermektedir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariye yürürlüğe giren birleştirilmiş programın teorik bağlamda bu istekleri karşıladığı söylenebilir. Lakin Aygören ve Er'in (2018) aktarımıyla Posner'in resmi program ve uygulanan program arasında kurduğu ilişki referans alındığında birleştirilmiş programın uygulamada başarılı olup olmadığı sorunsalı devam edecektir. Bu sebeple birleştirilmiş program mezunu kitle ile bir çalışma yapılmadan, programa dair nitelikli bir sonuca ulaşamayacağını belirtmekte fayda vardır. Bu bağlamda birleştirilmiş programdan henüz mezun olacak kitle ile de benzer bir çalışmanın yapılması, programın uygulamaya yansımalarını inceleyebilmek açısından önem arz etmektedir. Böyle bir çalışma ile bu araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılıp, programın işleyişine yönelik daha kapsamlı bir görüşe varılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. İçinde: Süleyman E. (Ed.), *Özel eğitim* (197-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Alptekin, S. & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 127-139.
- Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim: özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aygören F. & Er, K. O. (2018). *Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayraktar, U., Vural Batık M. & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin A., Tufan, S. & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775.

- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çitil, M., Karakoç, T. & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833
- Dedeoğlu, S., Durali, S. & Kış, A. T. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği ana bilim dalı 3-4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55.
- Erdem, A.R. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarındaki alan ve alan eğitimi derslerinin yeniden düzenlenmesi gerekliliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 219-223.
- Ergenekon, Y., Özen, A. & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Ergül, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499- 522.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-73.
- Gürgür, H. (2013). İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetiştirme sürecine eleştirel bakış: Öz değerlendirme araştırılması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 62-87.
- Karasu, N. Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- Kaya, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri: Özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirk, S., Gallagher, J. & Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. (Çev. Ed. Rakap, S. ve Kalkan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 25 Mayıs 2020 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018a). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. 25 Mayıs 2020 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2020, 2020a). 25 Mayıs 2020 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öksüz, Y. & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek S. (1989). *Özel eğitime muhtaç çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2019). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16 (1), 17-26. DOI: 10.1501/Egifak_0000000949
- Sezgin, O. (2013). Eğitimde psikolojik açıdan normale duyulan ihtiyaç, normalin ölçüsü ve çeşitleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 241- 258.

- Tursun, A. (2019). *540 saatlik özel eğitim sertifika programıyla alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin özel eğitimde yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Sakarya.
- Ünsal, H. (2001). *Eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde uygulanmakta olan yeni öğretmen yetiştirme modelinin fakülte ve bölüm değişkenlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Variş, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynak Gösterimi İçin (For Cited In):

- Aydın, G. N. & Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programlarının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 36-50. doi: 10.52797/tujped.829099

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Every child is different a world and each of them are different children of worlds. Therefore, their mental, social and emotional developments, their learning speed and styles are different from each other. These differences occur so intensely in children with special needs that they need either a change in school practice or special education services to develop their unique abilities (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2017). When it comes to special education services, especially trained educators, special program content, methods and tools are understood (Özyürek, 2019). In this context, many methods have been applied in order to find a solution to the problem of teacher shortage in special education. As of the 2016-2017 academic year; The undergraduate programs of Teaching for the Mentally Impaired, Teaching for the Visually Impaired, Teaching for the Hearing Impaired and Teaching for the Gifted were combined under the name of "Special Education Teaching" undergraduate program and the content of the program was rearranged (Büyükalın Filiz, Çelik Şahin, Tufan, & Karaahmetoğlu, 2018; MEB, 2018a). In this study; it was aimed to determine the opinions of special education teachers on what the deficiencies of the program they graduated from and accordingly, to determine what the Special Education Teaching Undergraduate Program (the combined program), which entered into force as of the 2016-2017 academic year. This research is important because it is known whether the program change made as of 2016-2017 meets the needs or not. However, no opinion was obtained from the graduates of the gifted teacher education.

Method

This research was carried out with qualitative research method. The participants of the study consist of 55 special education teachers who graduated from different universities' teaching for the mentally, hearing and visually impaired and working in different regions of Turkey. Participants were formed according to easily accessible situation sampling, one of the

purposeful sampling methods. The data in the study were obtained using a semi-structured interview form. During the form creation process, the relevant literature was searched first, and the opinion of a field teacher and an expert in the field of Education Programs and Instruction was consulted. The prepared form was submitted to the expert academician via e-mail and two questions were drawn and one was corrected. The first part of the form consists of a personal information part. The second part of the form consists of open-ended questions. The semi-structured interview form was delivered to the relevant people in the Google documents format. The data were analysed by content analysis. In the study, the answers given by the participants to each question were brought together within the framework of certain themes, arranged and interpreted. Participant opinions made to ensure external validity were directly included. The "participant confirmation" method was used to ensure internal validity. Within the scope of the research, individual interviews were made with 15 participants and consistent results were obtained.

Findings

Of the 53 participants participating in the research; 53% (n = 28), 47% (n = 25) of them are male. The teachers participating in the research; 67% (n = 36) of them work in official institutions, 33% (n = 17) of them work in private institutions. In the light of this information, it can be said that most of the participants are teachers working in official institutions. Participants; 45% (n = 24) were graduates of teachers of the mentally handicapped, 51% (n = 27) of teachers for the hearing impaired, and 4% (n = 2) of teachers for the visually impaired. Open-ended questions were asked to the teachers about the problems they encountered in the undergraduate period and the teaching process and the combined special education undergraduate program, and the answers were grouped under certain themes and analysed. The findings show that teachers are close to some basic issues: Insufficiency and unqualified practice courses; The existing curriculum does not meet the need for qualified teachers (recognizing different disability groups, expertise in the chosen field, etc.); Whether the updated program will be successful in implementation is the question; Insufficiency of teaching staff and inadequacy of teaching staff; Policies of appointment to take precedence over teacher training policies; Undergraduate programs do not support personal development.

Conclusion

When the combined program is examined and in parallel with the literature, it is seen that the opinions of students, teachers and academicians support the results of this research. This comparison shows us what is the main shortcoming of old programs. It can be said that the combined program, which entered into force as of the 2016-2017 academic year, theoretically meets these demands. Considering the relationship that Posner established between the official program and the implemented program, the problem of whether the combined program is successful in implementation will continue. Therefore; It can be said that a qualified result regarding the program cannot be achieved without conducting a study with the group graduates of the combined program. In this context; It is important to carry out a similar study with the audience who will just graduate from the combined program in order to examine the reflections of the program on the application. By comparing such a study and the findings obtained from this study, a more comprehensive view can be reached about the functioning of the program.

Üstün Yetenekli/Zekâlı Öğrencilerle “Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik” Uygulaması: Nitel Bir Çalışma Örneği

İdil KEFELİ¹ & Duru ÜÇÜNCÜ¹ & Zehranur YAMAN¹

¹Samsun R.K. Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 30/12/2020

Kabul Tarihi (Accepted): 19/06/2021

Düzeltilme Tarihi (Revised): 08/05/2021

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2021

Özet

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitime devam eden üstün yetenekli/zekâlı çocukların kendini tanıma, özleriyle tanışma sürecinde “Filozof Çocuk Platon'un Mağarasında” etkinliğinin etkililiğine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi dikkate alınarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubuna amaçlı örnekleme tekniği ile ulaşılmıştır. Araştırma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezi'nde özel yetenekleri geliştirme programına (ÖYGP) devam eden 13-14 yaş aralığındaki üçü kız üçü erkek öğrencidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli/zekâlı çocuklar felsefi düşünme becerisi sayesinde özlerine yönelmiş ve “Ben kimim?” sorusunu farklı açılarda ele almaya başlamıştır. Özel yetenekli çocukların Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) yöntemi kullanılarak yapılan etkinlikte birbirlerini dinledikleri, düşüncelerini gerekçeli ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu uygulamanın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu durum ortak özelliklere sahip akranların grup çalışmasının olumlu sonuçlarından. Sonuçta okulda akranları yanında özlerinde bulunan merak etme ve soru sorma özelliklerini bastırarak var olmaya çalışan özel yetenekli bireyler çocuklar için felsefe etkinlikleri sürecinde kendilerini ifade etme ve yaratıcılıklarını ortaya koyma fırsatı bulmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Çocuklar için felsefe, üstün yetenekli/zekâlı çocuklar, bilim ve sanat merkezi

Practice of “Philosophy Activity for Children” with Special Abilities: An Example of a Qualitative Study

Abstract

The aim of the research is to reveal the effectiveness of the “Philosopher Child in Plato's Cave” activity in the process of self-knowledge and getting acquainted with the essence of gifted/talented children having education at the Science and Art Center. Interview method has been used in the study considering the qualitative research method. The research group has been reached by purposive sampling technique. The research group consists of three girls and three boys between the ages of 13-14 at Special Skills Development Program of Science and Art Center in the 2020-2021 academic year. The data has been collected using a semi-structured interview form and content analysis has been used to analyze the data. As a result of the research, gifted/talented children have turned to their essence and start to deal with the question “Who am I?” from different perspectives thanks to their philosophical thinking skills. Furthermore, it has been found in this activity using the Philosophy for Children (P4C) method that gifted/talented children listen to each other, express their thoughts with reasons, and being contributed to the development of higher-order thinking skills. It is one of the positive results of group work of peers who have common characteristics. Gifted /talented individuals who try to exist by suppressing their inherent curiosity and questioning desire among their peers at formal schools have been happy with their differences during philosophy activities held in the Science and Art Center.

Keywords: Philosophy for children, gifted/talented children, science and art centers

*Sorumlu yazar e-mail: i_kefeli55@hotmail.com Orcid No: 0000-0002-2392-8296

DOI: 10.52797/tujped.850057

GİRİŞ

Üstün yetenekli/zekâlı kavramı kültüre ve dönemin bilimsel çalışmalarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin Kirk ve Gallagher'e göre üstün yetenekli/zekâlı birey; entelektüel zeka, yaratıcı düşünme, sanat veya liderlik gibi alanlarda akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren veya yüksek kapasitelerini geliştirmek için örgün eğitimde alamadıkları farklılaştırılmış/zenginleştirilmiş müfredata ve psiko-sosyal faaliyetlere ihtiyaç duyan bireydir (Akt. Özsoy, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2019) temel aldığı üstün yetenekli/zekâlı birey ise; zekâ, yaratıcı düşünme, sanat becerisi veya ders başarısı açısından yaşıtlarına göre üst düzey performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan çocuklardır (MEB, 2019). Üstün yetenekli/zekâlı bireyler akranlarına göre üst düzey düşünme becerisi, sanatsal yetenek ve farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları için özel eğitime ihtiyacı olan, farklılıklarının ortaya çıkarılmasında desteklenmesi öngörülen bireylerdir (Kurnaz, 2013). Bu şartlarda üstün yetenekli/zekalı bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri, bireysel farklılıklarını ortaya koyabilecekleri psiko-sosyal gelişimlerinin desteklendiği etkinlikler hazırlamak önem kazanmaktadır. Üstün yetenekli/zekalı birey, birbiriyle ilişkili üç özellik öbeğine sahiptir. Bunlardan birincisi genel ve özel üst yetenek seviyesidir. Genel üst yetenekler: soyut düşünebilme, sözel ve sayısal düşünme, hafıza, bilgilerin hızlı, doğru ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yetenekler ise müzik, resim, bale, heykel, sinema, tiyatro, oyunculuk gibi sanat ve fen, matematik, kimya gibi akademik alanlardaki yeteneklerdir. İkinci olarak, farklı fikirler ortaya atıp bunlara yenilikçi çözümler düşünebilme, uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılık ileri sürülebilir. Üçüncü ise, bir işi bitirebilecek azim, sorumluluk ve sebat yeteneğinden söz edilebilir (Erdem, 2013). Üstün yetenekli/zekalı bireyler ile ilgili olarak tanım veya özellikler çevresel, zamansal ve yapılan bilimsel araştırma sonuçlarına göre farklılık gösterse de ihtiyaç duydukları temel nokta sahip oldukları özellikleri geliştirebilecekleri eğitim ortamlarının onlara sunulmasıdır (Özsoy, 2015). Gelişimlerine uygun eğitim ortamı bulurlarsa doğuştan sahip oldukları özellikleri gösterebilir veya geliştirebilirler; uygun ortam bulamazlarsa potansiyellerini kullanamayacakları gibi istenmeyen sonuçlar da ortaya çıkabilecektir. Bu yüzden üstün yetenekli/zekalı bireylerin fark edilmesi ve bilişsel ve psiko-sosyal gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Toplumların gelişimi açısından üstün yetenekli/zekalı bireyler hazine gibidir. Bu bakış açısıyla onlar özenle ele alınmalı, ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duymaları sebebiyle üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitim ve öğretimi, ülkelerin eğitim politikası içerisinde önemli konu başlıklarından biri haline gelmiştir (Akbüber, Erdik, Güney, Çimşitoğlu ve Akbüber, 2019). Üstün yetenekliler/zekalılar ihtiyaç duydukları eğitim ve öğretim olanaklarına kavuştukları takdirde yaşadıkları toplumun bilimsel, ekonomik, siyasi, askeri ve teknolojik gelişmelerine önemli katkılar sağlayabilecek potansiyele sahiptirler. Bu bireyler toplumda; siyasi önderler, üst düzey bürokratlar, bilimsel buluşlar, teknolojik gelişmelere imza atan bilim insanları, benzersiz sanat eserleri ortaya koyan sanatçılar olarak yer alabilirler (Erdem, 2013). Fakat insanlığın gelişiminde önemli katkıya sahip olan üstün yetenekli/zekalı birey olduğu kadar, ihtiyaç duydukları eğitim ve öğretim olanaklarına kavuşamadıkları için yaşadıkları toplumda kaybolup giden, kendi özelliklerinin farkına varamayan veya farkına varılamayan üstün yetenekli/zekalı bireyler de vardır.

Üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve desteklenmeleri, eğitim içeriklerinin çok yönlü olması ve yaratıcı özellikler taşıması gerektiği kabul edilmektedir (Baykoç, 2012; Ataman, 2012). Türkiye üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitimi bakımından, dünyada ilk uygulamalara sahip ülkelerden biri olup deneyimleri çok eskilere dayanır. Selçuklularda Nizamiye Medreselerinde başlamış olan üstün yetenekli/zekalıların eğitimi

Osmanlı İmparatorluğunda Enderun Mekteplerinde devam etmiştir. Bu eğitim anlayışı birçok özelliği ile günümüze ışık tutmaya devam etmektedir (Kefeli, 2019). Daha önce alanda yapılan akademik çalışmalar da temel alınarak 1992 yılında ülkemiz şartlarına uygun okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli/zekalı bireylerin örgün eğitim dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alabilecekleri yeni kurumlar açılmıştır. Bu yeni kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleri'(BİLSEM) dir. BİLSEM, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kurulmuştur (Sezginsoy, 2007). BİLSEM üstün yetenekli/zekalı öğrencilerin bilimsel çalışmalar yapabilecekleri, özgün sanatsal ürünler ortaya koyabilecekleri temel eğitimleri almasına olanak sağlayacak bir model sürdürmektedir. Bu modelin ekseninde yer alan bilimsel ve sanatsal bakış açısı kazandırma bilimsel ve sanatsal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ilkesi, BİLSEM yönergesindeki amaçlar kapsamında özellikle belirtilmiştir (MEB, 2019). BİLSEM'ler her geçen gün değişen eğitim-öğretim anlayışına bağlı olarak kendini geliştirmektedir. Türkiye'nin geleceğinde önemli gelişmelere imza atacak bilim insanları, sanatçıları ve entellektüelleri yetiştirmeye katkı sunarak ülkenin geleceğinde önemli bir değer olarak yer almaktadır.

BİLSEM'lerde öğrenciler kendi ilgi alanlarına uygun branşları seçerek özel yeteneklerine yönelik kendilerini geliştirme imkanları bulmaktadır. Bu kurumlarda üstün yetenekli/zekalı bireylerin doğuştan sahip oldukları ve eğitim ile geliştirilmesi gereken eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulama becerilerinin desteklenmesi için felsefi etkinlikler uygulanmaktadır (Şentürk ve Kefeli, 2019). Felsefi etkinlikler sayesinde şaşırma, merak etme ve felsefenin özünde yer alan "bilmek" için duyulan istek gibi insan varlığında içkin olarak bulunan duygular, insan doğasının özüne uygundur. Bu durum felsefenin insanın varoluşuyla bağlantılı bir etkinlik olduğunu gösterir. Felsefe yapmak; yani yaşamdan hareket ederek sorgulama yapmak, felsefenin insana ait, insanın kendi varlığından türemiş olması anlamına gelir. Felsefe sayesinde birey kendini anlama ve anlatma yetisini etkin hale getirmiş olacaktır (Taşdelen, 2007). Felsefenin sınırlandırılmamış olması ve merak duygusunun hiç bitmemesi, üstün yetenekli/zekalı bireylere bilgiyi anlama ve anladığı hakkında soru sorma imkânı vermektedir. Bu sorgulamayı yapabilmek için temel olan, evrene bakıp hayret etme ve evreni merak etme özelliğimizi kullanabilmektir. Çocuğun "Bu nedir?" sorusuyla başlayan hayret etme süreci, deneyim ile birleşince felsefi düşünme süreci oluşmaya başlamaktadır (Kefeli ve Kara, 2008). Üstün yetenekli/zekalı bireyin akranlarından anlamlı derecede farklı olan küçük yaşlarda her şeyi merak etme ve anlamak için sürekli soru sorma çabası felsefenin temel özellikleri arasındadır (Bilgili ve Dalkıran, 2015). Felsefi düşünme becerisinin geliştirilmesi sayesinde üstün yetenekli/zekalı birey kendisiyle yeniden tanışacaktır. Zaman içinde yaşamını devam ettirebilmek için sadece gerekli olan sorgulamaları yapmak zorunda kalan üstün yetenekli/zekalı birey felsefi etkinlik sayesinde özüne dönebilecektir.

Amerika'da ilk uygulamaları ile karşılaştığımız Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) son zamanlarda Türkiye'de de yaygınlaşmaya başlamıştır. Bugün felsefe eğitimine ilişkin farklı bir yaklaşım olarak gösterilebilecek ÇİF uygulamaları, birçok ülkede küçük yaşlardan itibaren kullanılmaktadır. Özellikle okul öncesi uygulamaları gittikçe artmaktadır (Alkın ve Tunca, 2015). Türkiye'de de konuyla ilgili olumlu adımlar atılmaktadır. ÇİF, felsefeyi erken yaşlarda çocuklarla buluşturma, felsefi düşünceyle çocukların okul öncesi ve ilköğretimde tanışmasını sağlayan gelenekselleşmiş yöntemin adıdır (Tepe, 2013). Matthews, çocukların kendiliğinden, doğal olarak felsefeye yatkın olduğuna; hatta küçük çocukların "saf" bakış açılarının onları yetişkinlerden daha çok felsefeye yakınlığı kabul eder (Akt. Erdoğan, 2018). Bu anlamda felsefenin özünde olan merak ve soru sorma özellikleri çocukların evreni anlama

çabasına ortak olmaktadır. Mathew Lipman Amerika’da Columbia Üniversitesi’nde felsefe ve mantık dersleri veren bir felsefeci olarak ÇİF’in ilk örneklerini ortaya koymuştur (Shaw, 2008). Lipman öyküleri, masalları çocuklarla birlikte okumuş ve uyarandan hareket ederek ortaya çıkabilecek felsefenin temel problemlerini çocuklarla birlikte tartışmıştır (Karakaya, 2006). ÇİF uygulamalarını farklı bir şekilde yapan diğer bir isimde Gareth B. Matthews’tir. Matthews, ÇİF uygulamalarında felsefeci kimliğini ön plana çıkararak felsefi bakış açısına vurgu yapmıştır. O, çocukların filozoflarla ortak özelliklerine vurgu yaparak onların felsefe yapma yani soru sorma, merak etme özelliklerinin önemi üzerinde durmuştur. Bu sayede çocuğun ve felsefenin özüne vurgu yaparak çocuk/felsefe ilişkisine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Matthews (2000) bazı çocukların felsefenin temel problemlerini bilmeksizin sordukları sorularla, verdikleri cevap ve yaptıkları yorumlarla filozoflar gibi düşündüklerini iddia etmektedir. Mathews’un çocuklar için felsefe yönteminde herhangi biri (öğretmen, lider, ebeveyn) tarafından yönlendirilmeyen çocuklar bir felsefi konu veya kavram üzerinde düşüncelerini ifade eder. Çocuklar aynı bir filozof gibi akıl yürüterek konuyu ya da kavramı açıklar, eleştirir yani felsefi soruşturma yaparak sonuca ulaşmaya çalışır (Mathews, 2000). Felsefe yapmanın özünde şaşırarak ve soru sormak yatıyorsa üstün yetenekli/zekalı bireylerin potansiyelinin felsefeye diğerlerine göre daha çok ihtiyacı olduğu açıkça ortadadır. Zira, felsefi düşünme becerisi kazanamamış bir üstün zekanın yalnız başına bir anlamının olmayacağı tartışmasız bir gerçektir (Bilgili, 2000; Ataman, 2012). Çünkü bilgi türleri ve bilimler yöneldikleri konuyu, ne oldukları bakımından araştırırken felsefe, geneli anlamaya çalışır ve üst bir bakışla değerlendirir. Yani konunun aynı anda insan açısından değerini ve anlamını da sorgular. Yaşamı genel olarak anlamak için gerekli olan bilişi sürdürmek yani hayatın her safhasında anlam arayışında bulunma çabası felsefi tutumdur (Dirican, 2017). Çocukta felsefi bir tutum oluşturabilmek için küçük yaşlardan itibaren felsefe ile tanışmasını desteklemek gerekmektedir. Ancak bu şekilde kendi özünde zaten var olan merak ve soru sorma becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir. Felsefi etkinlik sayesinde üstün yetenekli/zekalı birey merak etme ve soru sorma özelliğini felsefi tutumla yaşamına katabilecektir.

Bu çalışmada dünya genelinde uygulanan Mathews’un çocuklar için felsefe yöntemi kullanılarak üstün yetenekli/zekalı çocuklar özelinde etkinlik yapılandırılmıştır. Mathews’un yönteminin kullanılmasının nedeni, gerçek bir felsefe eğitiminin çocuğun doğasındaki duygular ile filozoflar arasındaki temel bağı destekler nitelikte olması gerektiği düşüncesidir. Alan yazın taraması yapıldığında ÇİF çalışmalarının tüm Dünyada ve Türkiye’de yaygın bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Fakat üstün yetenekli/zekalı çocuklarda bir uygulamaya ve uygulamanın yeterliliği ile ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu yönüyle çalışma üstün yetenekli/zekalı çocuklar için felsefe çalışmaları ile ilgili boşluğu dolduracak niteliktedir.

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda araştırmanın amacı, BİLSEM’de eğitime devam eden üstün yetenekli/zekalı öğrencilerin kendini tanıma, özüyle tanışma sürecinde “Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında” etkinliğinin amacına ulaşıp ulaşmadığını ortaya koymaktır. “Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında” etkinliğinin amacı, üstün yetenekli/zekalı çocukların ÇİF yöntemi kullanılarak yaşamı ve kendini anlamada felsefi bir duruş kazanmasına katkı sağlamaktır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Felsefi etkinliklerin üstün yetenekli/zekalı çocukların;

- 1- Doğuştan sahip oldukları merak ve soru sorma özelliklerinin gelişimine katkısı nasıldır?
- 2- Kendini tanıma sürecine katkısı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada odak grup olarak alınan üstün yetenekli/zekalı öğrencilere uygulanan etkinliğin onlara yöneltilen derinlemesine mülakatlar aracılığıyla algılama, düşünüş ve yorumlama biçimlerinin ele alınması nitel araştırmaların doğası gereğidir (Yengin, 2017). Bu yönüyle betimleyici araştırmalar kapsamına giren (Karasar, 2000) bu çalışmada öğrencilerin kurgulanan bir olaya yönelik düşünce ve algıları olduğu şekliyle ortaya konulduğundan, araştırma bir durum çalışması (case study) olarak tasarlanmıştır. Durum araştırmaları, bir veya birden fazla duruma ilişkin derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirme sürecidir (Creswell, 2013). Araştırmada nitel araştırma metodolojisi dikkate alınarak görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun BİLSEM’de öğrenim gören ve felsefe dersi alan altı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Örneklem 13-14 yaş aralığındaki üçü kız üçü erkek toplamda altı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubundaki öğrenciler Özel Yetenekleri Geliştirme Programına (ÖYGP) devam etmektedir. BİLSEM’de ÖYGP süreci bireysel yeteneklerin geliştirilmesi (BYF) aşamasından sonra gelmektedir. ÖYGP’de zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış etkinlikler disiplinler arası olarak yapılandırılarak öğrencilerin ilgili olduğu alanda derinlemesine, ileri/üst düzeyde bilgi, beceri, davranış kazanmaları ve bu doğrultuda üretimde bulunmalarına destek olmak amaçlanır (MEB, 2019). Bu programdan öğrenci seçilmesinin nedeni öğrencilerin özel yetenek alanlarının “felsefe” olarak belirlenmiş olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) ile elde edilmiştir. Görüşme insanların bakış açılarını, kendilerine ait deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır (Karataş, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu ve katılımcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formu için önceden araştırmacılar tarafından sorular hazırlanmıştır. Bu soruların çalışma amacının gerçekleşmesine hizmet edip etmediği, açıklığını kontrol etmek amacıyla bir özel eğitim öğretmeni, bir felsefe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların yönlendirmeleri doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. İki uzman görüşü ve dört öğrenci ile yapılan pilot uygulama neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Araştırmadan önce katılımcıların velileri bilgilendirilmiş ve konuyla ilgili her basamak için “veli izin belgesi” alınmıştır. Görüşme uygulanırken katılımcıların cevaplarını etkileyecek herhangi bir dış faktörün olmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca etik ilkeler gereği verilen cevapların sadece araştırmada kullanılacağı, bir başkası ile paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Görüşme sürecinde, katılımcılara yöneltilen sorular aynı biçimde ve aynı düzende sorularak görüşmeci etkisi ve kişilere ait düşünceler en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Veriler, yaşamı felsefe ile buluşturan “Fıstıklı Çikolata Tadında Felsefe” kitabından hareket edilerek oluşturulan bir etkinlik sayesinde elde edilmiştir. Etkinlik “Filozof Çocuk Platon’un

Mağarasında” adıyla yapılandırılmıştır. İki hafta 40’ar dakikalık 2 oturum halinde düzenlenen etkinlikte;

-Platon’un mağara alegorisini yaşama uyarlayarak hikayeleştirilen “Fıstıklı Çikolata Tadında Felsefe” kitabından hareket edilerek oluşturulan uyarın sayesinde Mathews’un ÇİF yöntemi kullanılarak felsefi soruşturma yapılmıştır,

-Platon’un mağara alegorisinin kendini sorgulama düşüncesine vurgu yapılarak Mathews’un ÇİF yöntemi ile felsefi soruşturma yapılmıştır.

Etkinlik içeriği aşağıdaki gibidir;

Tablo 1. Etkinlik İçeriği

Oturum	Etkinlik Adı	İçerik	Kazanım
1. Oturum	“Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında”	Fıstıklı Çikolata Tadında Felsefe kitabından hareketle uyarın oluşturulur.	Platon’un mağara alegorisini yaşama uyarlar ve felsefi analiz yapar.
2. oturum	“Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında”	Fıstıklı Çikolata Tadında Felsefe kitabından hareketle uyarın oluşturulur.	Platon’un mağara alegorisinden hareketle kendini tanıma yolunda felsefi sorgulama yapar.

“Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında” etkinliğinin amacına uygun olarak iki haftalık etkinlik oluşturulmuştur. Programın amacı göz önünde bulundurularak her etkinlikten sonra araştırma grubuna (katılımcılara) yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırma grubundan soruları ayrıntılı bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların velilerinden alınan izin temel alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırma grubuna verecekleri cevapların bir dahaki çalışmalara temel teşkil edeceği ve yapılan etkinliğin farklı uygulamaları ve yeniden düzenlenmesi için çok önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Görüşmeden sonra elde edilen kayıtlar detaylı bir şekilde deşifre edilmiştir. Yazılı metinler tek tek numaralandırılmıştır. Ardından iki haftalık etkinliğin değerlendirmeleri “**Platon’un mağarasındaki yaşam**” ve “**Platon’un mağarasındaki insanlardan hareketle kendini tanıma**” temaları düşünülerek benzer olanlar bir araya getirilmiştir. Bunlara bağlı olarak oluşturulmuş olan alt temalar, tekrar etme sayıları göz önüne alınarak tablolar oluşturulmuştur. Bu alt temalar çerçevesinde elde edilen veriler seçilmiş ve tanımlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan detaylı okumalar sonunda değerlendirmeler anlamlı ve mantıklı bir biçimde ilgili temanın altına yerleştirilmiştir. Katılımcıların doğrudan alıntıları yapılırken K1, K2 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Katılımcıların kendi cümlelerinden alınan örneklerle bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış, bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler oturum sonlarında araştırmacılar tarafından önceden oluşturulmuş başlıklara göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulgulara doğrudan yer verilirken dış güvenilirlik için araştırmanın kavramsal çerçevesi, analiz yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma grubundan görüşme sonunda deşifre edilerek elde edilen yazılı açıklamaların analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, veriden onun

içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Koçak & Arun, 2006). İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesinde dört aşama kullanılır. (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu doğrultuda her hafta belirli bir çerçeve doğrultusunda yapılan değerlendirmeler tek tek detaylı bir şekilde okunmuş ve numaralandırılmıştır. Çalışmanın verilerinin güvenilirliğini temin etmek için araştırmacı güvenilirliğine (Tavşancıl & Aslan, 2001) başvurulmuştur. Araştırmacı güvenilirliğine göre üç araştırmacı tarafından elde edilen verilerin kodlamaları bağımsız olarak yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelmişler ve uzman kodlaması ile karşılaştırarak fikir birliğine varmışlardır. Bu işlem sonrasında Miles ve Huberman'ın (2016) uyuşum yüzdesine göre %100 uyuşum yüzdesi elde edilmiştir. Benzer olanlar bir araya getirilerek tematik çerçeveler belirlenmiş ve son olarak elde edilen bulgular belirli kavramlar ve alt temalar doğrultusunda yorumlanmıştır

BULGULAR

Araştırmada veriler; “Platon’un mağarasındaki yaşam” ve “Platon’un mağarasındaki insanlardan hareketle kendini tanıma” temaları altında ele alınmış alt temalar görüşme verileri yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

I. TEMA “Platon’un mağarasındaki yaşam”

Tablo 2. Platon’un Mağarasındaki Yaşam

Alt temalar	f
Akılla görmek	5
Duyuyla görmek	6
Gerçek	6

Öğrencilerin tamamı (6) etkinlik sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği cevaplarla etkinlik sayesinde Platon’un mağarasındaki yaşam temasında “gerçek” alt teması ile ilgili olarak “Gölgelerin üstesinden gelmemiz gerekiyor gerçeklere çok yakıным.” düşüncesine ulaşmıştır. “Duyuyla görmek” alt teması ile ilgili olarak ise “Duyularla görmek yetmezmiş, aklımı devreye sokmalıyım.” anlayışını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (5) “akılla görme” alt teması ile ilgili olarak “Karanlıkta da görebilmeliyim.” düşüncesine ulaşmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen “Platon’un mağara benzetmesinden hareket ettiğinizde sizce nasıl görüyorsunuz?” sorusuna “gerçek” alt teması başlığında doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

K1: *Aslında mağarada yaşadığımı fark ettim. Sadece gözlerimle gördüğümü sanarak! karanlıklar içinde yaşadığımı düşünmek beni çok üzdü. Aslında bu durum iyi oldu çünkü üzüldüğüm için de sorgulamaya başladım. Karanlıkta görmek mümkün müydü? Karanlığa karanlık deyip görmekten vazgeçen biz miydik? Akıl karanlıkta nasıl görebilir? gibi birçok soru geldi aklıma. Ben bu soruları hiç düşünmemiştim. O kadar soru sormama rağmen aslında standart şeylerle uğraştığımı fark ettim. Sadece cevabını bilmediğim şeylere yönelmişim ya da*

bildiğimi sandığım şeyleri sorgulamayı bırakmışım. Aslında ben gerçekleri gördüğümü sanıp hiçbirşey görmüyordum.

K5: *Ben evreni çok merak ediyordum. Sürekli araştırma yapıp okuma yapmak benim için çok önemliydi. Yalnız her şey kitaplarda olmazmış biraz merak edip aklımla evrene bakabilmem gerekirmiş. Platon'un mağarasında gölgeleriyle ilgilenen o insan gibi değilim ama evreni anlamak içinde çok bir şey yapmıyordum. Duyularımın beni götürdüğü noktaya gitmişim. Aslında daha kötüsü ben duyularımın bile evrene bakmamışım. Ben sadece okumuşum. Şimdi "görmeyi" öğrendim. Felsefe ne değişik bir şeymiş...*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen "Sizce gerçeğe ulaşmak için ne yapmalıyız?" sorusuna "akılla görmek" alt teması başlığında doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

K3: *Kendime nerede olduğumu sordum. Ben mağaranın içinde gölgeleriyle yaşayan insanlardan mıyım? Gerçeğe ulaşmaya çalışıyor muyum? Yoksa bana öğretildiği gibi "düğürları" elde edip bırakıyor muyum? Ama artık duyularımın ötesini merak ediyor muyum? Bu sorulara cevap verebilmem için biraz zamana ihtiyacım var. Kendimle kalmam iyi olacak...*

K4: *Ben yıllarca böyle düşünmeme rağmen kendimi anlatamamışım, soru sormayı iç benimle konuşmaya döndürmüştüm. Sorularımı sadece kendime sorarak yaşamı anlamaya çalışmışım. Evren ya da yaşam öyle sadece duyularla anlaşılabilir, diye arkadaşlarıma söylemek istedim. Ama her seferinde bana güldüler. Beni Platon'un duyular alemine çektiler. Oysaki ben aklımla görebiliyordum. Sayelerinde unuttum. Ama vazgeçmemeliyim...*

Araştırma verilerinde görülmektedir ki, üstün yetenekli/zekalı çocuklar akranlarına göre daha küçük yaşlardan itibaren kendi özlerinde olan merak ve soru sorma özellikleriyle yaşama ayak uydurmaya çalışmaktadır. Katılımcıların çoğunun ifadesinden anlaşılıyor ki uyum sağlamak için akıllarını bir kenara bırakıp Platon'un mağarasındaki insanlar gibi yaşamayı tercih etmişlerdir. Hatta kendilerini ifade etmekten vazgeçmiş ve farklı düşünceler bile dile getirmemeyi tercih etmişlerdir. Felsefi etkinlik sayesinde bu durumu fark etmiş, kendilerini ifade etmiş, argüman geliştirmiş ve özlerine dönemeye karar vermişlerdir. Evreni anlamak için sadece duyu organlarıyla hareket ettiklerini, "doğru bilgiye" ulaştıktan sonra "merak" etmeyi bile bıraktıklarını dile getirmişlerdir. Felsefi etkinlik sayesinde kendileriyle başbaşa kalmayı ve kendi özlerini hatırlamayı istemektedirler.

II. TEMA "Platon'un mağarasındaki insanlardan hareketle kendini tanıma"

Tablo 3: Platon'un Mağarasındaki İnsanlardan Hareketle Kendini Tanıma

Alt temalar	F
Yol arkadaşı	6
Ben kimim?	6
Öz	6

Öğrencilerin tamamı (6) etkinlik sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği cevaplarında etkinlik sayesinde felsefenin kendilerine "yol arkadaşı" olduğu alt teması ile ilgili olarak "felsefe sorgularken yol arkadaşım olacak" ifadesini kullanmıştır. "Öz" alt temasıyla ilgili olarak "Platon'un mağara benzetmesini düşününce ayaklarım titriyor çünkü yıllardır özümü bir kenara atmışım" düşüncesine ulaşmıştır. "Ben kimim?" alt teması ile ilgili

olarak “Benim için cevaplama en zor sorulardan biri ‘Ben kimim?’ sorusudur.” şeklinde ifadeler kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen “Platon’un mağara alegorisindeki yaşam size neler düşündürdü?” sorusuna “yol arkadaşı” alt teması başlığında doğrudan alıntı örneği aşağıdaki gibidir:

K3: *Mağarada yaşayan insanlar sorgulamıyor. Ben her gün kendimi anlamaya çalışıyorum. Hatta çoğunlukla anlayamıyorum. Niye herkes koşup oynarken ben kitap okuyorum bilemiyorum. Arkadaşlarımın esprilerine gülemiyorum ama gülmeye çalışıyorum. Ben mağaradakiler gibi değilim ama mağaradan çıkan insan gibi de değilim. Ben sanırım kendimden ve insanlardan kaçıyorum. Farklı olduğumu hissediyorum ama neden farklı olduğumu bilmiyorum. Kendimi tanımak için bu yıl okumalar yapmaya başladım. Ama şimdi anladım ki sadece okuma yapmak değil felsefe gibi bir yol arkadaşıyla hareket etmek gerekiyor.*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen “Kendinize ‘Ben kimim?’ diye sordunuz mu?” sorusuna “Ben kimim?” alt teması başlığında doğrudan alıntı örneği aşağıdaki gibidir:

K6: *Bu etkinlikten sonra ben kimim? Sorusunu sormaya başladım. Eskiden bir şeylerin ters gittiğini biliyordum. Fakat doğru soruyu bulamıyordum veya sorudan kaçıyordum. Felsefe bana bu anlamda yol gösterdi. Hatta elimden tuttu. İlk temel soruyu fark etmemi sağladı. Mağaradaki insanlar gibi hissettim kendimi bir an ama çabuk kurtuldum çünkü ben hiçbir zaman soru sormayı bırakmadım. Arkadaşlarım güldü, öğretmenlerim kızdı ama ben yine de sordum. Sadece mağaradan çıkan filozof gibi güçlü olamadım...*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen “Kendinize ‘Ben kimim?’ diye sordunuz mu?” sorusuna “öz” alt teması başlığında doğrudan alıntı örneği aşağıdaki gibidir:

K4: *Etkinlik boyunca hep konuşmak istedim. Diğer arkadaşlarımda benimle konuşmak istedi. Bunu hareketlerinden, bakışlarından anladım. Çünkü hepimiz aslında aynı şeyleri yaşıyor yani mağaradan çıkmak istiyorduk ama yalnız kalmaktan korkuyorduk. Aslında o yalnız kalmak değil özüne dönmekmiş. Belki de bizi korkutan özümüzü. Çünkü ben hariç herkes mutluydu. Herkes istediğini yapıyor gülüyor oynuyor ama ben sadece onlara ayak uydurmaya çalışıyordum. Yer edinme, sevilme artık ne dersenez bilemedim ama benim mağarada kalma sebebimmiş....*

Katılımcılar, felsefi etkinlik sayesinde kendilerine “Ben kimim?” sorusunu yöneltmeye güçlerinin olmadığını fark etmişlerdir. Yaşamda kendilerini gerçekleştiremediklerini ve hatta güçsüz oldukları için bundan kaçtıklarını dile getirmişlerdir. Felsefi etkinlik sayesinde bir yol arkadaş bulduklarını artık daha güçlü olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca önemli olan soru sormak veya merak etmek değil bu özelliklerini geliştirebilmek olduğunun altını çizmişlerdir. Felsefi etkinlikte soru sorabilmiş, kendilerini ifade edebilmiş ve bu durumdan rahatsız olmamışlardır. Çünkü diğer arkadaşları sordukları sorular veya merak ettikleri için onlara gülmemiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM’de eğitime devam eden üstün yetenekli/zekalı çocukların kendini tanıma, özüyle tanışma sürecinde “Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında” etkinliğinin amacına ulaşip ulaşmadığını ortaya koymaktır. “Filozof Çocuk Platon’un Mağarasında” etkinliğinin amacı, üstün yetenekli/zekalı çocukların ÇİF yöntemi kullanılarak yaşamı ve kendini anlamada felsefi bir duruş kazanmasına katkı sağlamaktır. Felsefi etkinlik sayesinde üstün yetenekli/zekalı bireyler yaşamı anlamak; dolayısıyla kendilerini anlamak için felsefi düşünceyi-tutumu geliştirirken filozofları yol arkadaşı olarak kabul etmişlerdir. Felsefi etkinlik sayesinde, Platon’un mağarasında yaşayan insandan farklı olduklarını fakat bu farkı ortaya çıkarmak için birşey yapmadıklarının altını çizmişlerdir. Kendilerine “Ben kimim?” sorusunu yöneltmekten kaçtıklarını çünkü zayıf oldukları için bu sorudan korktuklarını ifade etmişlerdir. Felsefi etkinlik sayesinde yol arkadaşı olarak felsefi düşünceyi alınca güçlendiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların kendi ifadeleri temele alındığında yıllardır akranlarına benzemeye çalıştıkları, bu yüzden özlerinden, kendilerinden uzaklaştıkları görülmüştür. Özellikle merak ettikleri hiçbir şeyi sormadıklarını belirtmiş, akranlarının anlayış göstermediğine vurgu yapmışlardır. Yaşamda yalnız kalmaktan korktukları için hatta mutlu olmak için “diğerleri” gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu durumun kendilerine haksızlık olduğunu fark ettiklerini de eklemişlerdir. Felsefi etkinlik sayesinde düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmeyi, bir diğerini dinlemeyi ve hatta karşıt düşünceleri bile anlamaya çalışmaya başladıkları üzerinde durmuşlardır. Ek olarak yaşamı felsefe ile anlamaya çalışmanın üst bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektirdiği ve uzun süredir bu kadar eleştirel, yaratıcı düşünmediklerinin altını çizmişlerdir. Etkinlik boyunca kendilerini ve yaşamı anlamayı erteledikleri ve akranlarına uyum sağlamak için bu şekilde yaşamayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Felsefi bilgiyi yaşama aktarma becerisinin farkına vardıkları ve kendi özellikleriyle ilgili olarak sorgulama sürecine girdikleri görülmüştür. Felsefi düşünme becerisi sayesinde özlerine yönelmiş ve “Ben kimim?” sorgulamasına başlamışlardır. ÇİF yöntemi kullanılarak yapılan etkinlikte birbirlerini dinledikleri, düşüncelerini gerekçeli dile getirdikleri ortaya konmuştur. Bu durum ortak özelliklere sahip olan akranların grup çalışmasının olumlu sonuçlarından. Okulda, akranları yanında özlerinde bulunan merak etme ve soru sorma özelliklerini bastırarak var olmaya çalışan bu bireylerin, BİLSEM’de yapılan çocuklar için felsefe etkinliklerinde farklılıklarıyla mutlu oldukları tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli/zekalı çocuklar kültüre, yaşadıkları ortama ve doğuştan getirdikleri farklılıklara göre kendilerini ifade etmektedir. Renzulli’ye göre üstün yetenekli/zekalı birey üç temel insan özelliği arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir. Bunlar; üst düzey genel yeterlilik, üst düzeyde göreve bağlılık ve üst düzeyde yaratıcılıktır. Üstün yetenekli/zekalı çocuklar belirtilen özelliklere sahip ya da bunları geliştirebilen ve yeterliliklerini bir alanda üst düzeyde uygulayabilen kişilerdir (Akt. Akkaya, 2016). Bu özellikleri yaşamda kendilerini farklı hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu durum alan yazında da belirtildiği gibi üstün yetenekli/zekalı bireylerde sosyal uyum problemleri, yalnızlığı tercih etme, yaşadıkları şeylerde akranlarından farklı olarak üst düzey duyarlılık ve tepkisellik, kendilerine ilişkin karmaşık, sorgulayıcı duygu ve düşüncelere sahip olma, düşük veya çok yüksek benlik saygısı, yüksek düzeyde duygusal farkındalık gibi sosyal ve duygusal özelliklere sahip olmalarına neden olabilmektedir (Bolat, 2015; Uyanık, 2007). Bu araştırma da alan yazını destekler nitelikte, üstün yetenekli/zekalı bireylerin küçük yaşlarda akranlarından farklı olduklarını hissettiğini ama buna bir anlam veremediğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma üstün yetenekli/zekalı bireylerin akranlarına uyum sağlamak için kendilerine yabancılaştığını ve kendi özelliklerini

yük olarak görmeye başladıklarını göstermektedir. Akranlarına göre çok meraklı ve çok soru sorma gibi özellikleri okul ortamında ve arkadaşları arasında onları zaman zaman istenmeyen, ortamı bozan bireyler haline getirebilmektedir. Üstün yetenekli/zekalı bireylerin doğuştan sahip oldukları özellikleri geliştirebilmek veya kullanmalarına katkı sağlamak ancak onların kendilerini tanımlarına destek olmakla mümkündür. Bunun içinde küçük yaşlardan itibaren felsefe eğitimi önemlidir. Çünkü Epiktetos'un (2010) dediği gibi, bir insanın sahip olduğu şeyler, bir ayakkabının ayağa uyması gibi bedeninin gereksinimlerine uygun olmalıdır (Epiktetos, 2010). Eğer üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitimleri kendilerini tanımlarına destek olan zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış ÇİF etkinlikleri ile desteklenirse onların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlanmış olacaktır. Aksi takdirde evlerinde, okullarında ve çevrelerinde fark edilmeyen üstün yetenekli/zekalı çocukların bu özellikleri onlar için yük olacaktır. Bu durum hem çocukların kendileri hem de onlarla ilişkisi olan akranları, ebeveynleri için de çözülmesi gereken bir problem haline gelebilecektir (Levent, 2011). Bu yüzden üstün yetenekli/zekalı bireylerin kendileriyle tanışmasını sağlayan felsefi etkinliklerle karşılaşması ne kadar erken yaşta olursa kendi özelliklerinin farkına varmaları ve kendilerini geliştirmeleri de o kadar kolay olacaktır. Çünkü Epiküros'un dediği gibi, felsefe yapmaya henüz hazır olmadığını ya da felsefe yapmak için çok genç ya da çok yaşlı olduğunu söyleyen biri, mutlu olma yaşını çoktan geçtiğini söyleyen biridir (Akt. Botton, 2011). Görüldüğü gibi üstün yetenekli/zekalı bireylerin doğuştan getirdikleri özelliklerinin onlara yük olmaması için küçük yaşlardaki zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış ÇİF etkinlikleri önem arz etmektedir.

Alan yazın taraması yapıldığında üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitim ortamları özellikle okul dışı programlar hakkında yapılmış olan çalışmaların bir meta-analizi bu tür programların olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğunu desteklemektedir. Bu meta-analizdeki okul harici programların üstün yetenekli/zekalı öğrencilerin başarı, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme alanları üzerindeki etki büyüklükleri sırasıyla 0,65, 0,32 ve 0,44 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı meta-analize ilişkin ilginç bir bulgu da üstün yetenekli/zekalı öğrencilerin okul harici programlara katılımlarının onların benlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasıdır (Akar, 2015). Okul dışı programların benlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması özellikle BİLSEM gibi kurumlara devam eden üstün yetenekli/zekalı çocukların felsefi etkinlikler ile ortaöğretim düzeyinde karşılaşmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu çalışma, BİLSEM'lerde zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış ÇİF etkinliklerinin özellikle ÖYGP döneminde yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Çünkü ÇİF sayesinde çocukların benlik algısındaki gelişime anlamlı düzeyde katkı sağlandığı görülmüştür. Felsefi etkinlik sayesinde üstün yetenekli/zekalı çocuk, kendi başına var olan düşünmeye konu olmayan, bulanık bir varoluşa sahipken; düşünmenin konusu olduktan sonra bu bulanıklıktan sıyrılır ve genellikle bilgiye açık bir var olan olarak varoluşunu sürdürür (Mengüşoğlu, 2015). ÇİF hayatının erken yaşlarından itibaren kişiye felsefi bir duruş kazandırmaktır. Çünkü bilimler ele aldıkları konuyu, sadece kendi alanlarıyla ilgili olarak açıklamaya çalışırken felsefe, yaşamın geneli içinde bütünsel bir bakış açısıyla anlamaya çalışır. Birçok açıdan üst bilişsel bakış ve değerlendirme ile o konunun bilgisinin yanı sıra insan açısından değerini ve anlamını da sorgular (Bayraktar, 2013). Bu durum bireyin benlik gelişiminde göz ardı edilemeyecek önemdedir ve felsefi düşünme ile kazanılabilir. Çalışma göstermiştir ki üstün yetenekli/zekalı çocuk ÇİF etkinlikleri sayesinde yaşamın öznesi konumundaki benliğinin farkına varır ve yaşamın anlamına konu olur.

Tannenbaum'a (Akt. Sak, 2011) göre bireyin üstün yetenekli/zekalı olabilmesi için beş etkenin birlikte olması gereklidir; bunlar genel ve özel yetenek, entelektüel olmayan (zihinsel olmayan) etkenler, çevresel ve şans etkenleridir. Bu etkenler tek başına üstün yeteneklilik/zekallılık için

yeterli değildir. Bu nedenle üç etkenin bir araya gelmesi diğerleri olmadan bir şey ifade etmemektedir (Sak, 2011). Bu şartlarda üstün yetenekli/zekalı bireylerin kendilerini gerçekleştirecekleri ve Tannenbaum'un beş etkeninin ortaya çıkmasını sağlayacak olan eğitim ortamı daha da önem kazanmaktadır. Çağdaş ve demokratik bir yaşam biçimini benimsemiş toplumlarda bireylerin hak ettiği eğitim olanakları onlara sunulmaktadır. Bireyin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak onlara sunulan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda eğitim alma özgürlüğü bireyin hakkıdır (Kontaş, 2009). Ülkemizde üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitimine destek olmak için BİLSEM farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş eğitim içeriği ile üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitimine ve psiko-sosyal gelişimine katkı sunmaktadır. BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli/zekalı çocukların Tannenbaum'un belirttiği beş önemli noktada desteklenmeleri için küçük yaşlarda onlara sunulan felsefe eğitiminin önemli olduğu aşikardır. Çalışmada, üstün yetenekli/zekalı çocukların genel yetenek ve özel yeteneklerinin gelişimine felsefenin temel özelliklerinden yola çıkarak merakı yönlendirme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyerek katkı sunulmuştur. Ayrıca entelektüel olmayan birbirini anlama, grup ile hareket etme, diğerinin düşüncesine saygı gösterme davranışlarını gelişimi desteklenmiştir. Kendilerine benzeyen akranlarıyla grup çalışması gerçekleştirmeleri ile farklı çevresel faktörlerin gelişmesi desteklenmiştir. Üstün yetenekli/zekalı çocuklar doğuştan getirdikleri özelliklerin bir yük değil bir şans olduğu gerçeğini de etkinlik sayesinde kabul etmişlerdir. Görüldüğü gibi üstün yetenekli/zekalı çocuklarla yapılan felsefi etkinlik Tannenbaum'un beş faktörünün bir araya geldiği nadir etkinliklerdendir.

Bu çalışma üstün zekalı/yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan ÇİF etkinliğinin amacına ulaşip ulaşmadığını ölçmek için yapılmıştır. Çalışma farklı örneklerle yapıp sonuçları karşılaştırılarak geliştirilebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilen görüşme sorularıyla ulaşılmıştır. Verilerin çeşitlendirildiği çalışmalarla desteklenmesi, bu çalışmanın etkilerinin ortaya konulması açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akbüber, A., Erdik, E. & Güney, H. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi: Özel yetenekli öğrenci çalıştay. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 22-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/45283/547023>
- Akkaya, G. (2016). *Rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Alkın, Ş. S. & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21482/230232>
- Ataman, A. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ve Ailelerine öneriler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*. Namık Kemal Üniversitesi, 27 Nisan 2012.
- Baykoç, D. N. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar*. E. Nilgün Metin (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar. Maya Akademi: Ankara.
- Bayraktar, L. (2013). *Felsefe ile*. Ankara: Aktif Düşünce.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3361/1337-2369-1-SM.pdf?sequence=1>

- Bilgili, A. E. & Dalkıran, H. S. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ve satranç konusunda bir çalışma. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* (s.49- 60). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Bolat, M. (2015). *Müzik eğitiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Botton, A. D. (2011). *Felsefenin tesellisi*. Altuğ. T. B (Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık
- Creswell, J. (2013). *Araştırma Deseni*. Selçuk B. D. (Çev.) Ankara: Eğiten Kitap
- Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 167-178. <http://cocukvedenedeniyet.cocukvakfi.org.tr/index.php/CMD/article/view/52>
- Epiktetos. (2010). *Söylevler*. A. Birdal (Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Erdem, B. (2013). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların sosyalleşme koşulları: Batı Akdeniz Bölgesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37. http://ktp.isam.org.tr/pdfdrq/D03296/2006_1/2006_1_KARAKAYAZ.pdf
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. https://www.researchgate.net/profile/Zeki_Karatas2/publication/326572259
- Kefeli, İ. (2011). Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı. *Özne Dergisi*, 14, 199-210.
- Kefeli, İ. (2019). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ş. Şentürk, Y. Barut (Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeubfd/issue/38394/445280>
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi Dergisi*, 4(3), <http://josc.selcuk.edu.tr/article/view/1075000231>
- Kontaş, H. (2009). *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü. & Karapazar, H. (2013). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225. Erişim Adresi: <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. E. Çakmak (Çev.). İstanbul: Gendaş.
- MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87. Erişim adresi: <http://uyad.beun.edu.tr/>

- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36, 161. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/893>
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat Merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Isparta.
- Shaw, R. (2008). *Philophy in the classroom*. Newyork: Routledge
- Şentürk, Ş. & Kefeli, İ. (2019), Özel yeteneklilere yönelik “felsefeye yolculuk” etkinliği üzerine nitel bir araştırma, *Turkish Studies-Educational Sciences* 14(5), 2693-2708 <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.25898>
- Taşdelen, V. (2007). Felsefe eğitimi: Bir yaşantının peşinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 277-294. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd/issue/38396/445308>
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tepe, H. (2013). Unesco verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için eelsefe eğitimi* (s. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/578>
- Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yengin, D. (2017). *İletişim çalışmalarında araştırma yöntemleri ve uygulamaları*. İstanbul: Der Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynak gösterimi için (for cited in):

- Kefeli, İ., Üçüncü, D. & Yaman, Z. (2021). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle “çocuklar için felsefi etkinlik” uygulaması: nitel bir çalışma örneği. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 51-65. doi: 10.52797/tujped.850057

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Gifted / talented individuals are the pioneers of the scientific, economic, political, military, and technological developments of their society. As gifted individuals have higher cognitive skills, artistic capacity, and different developmental characteristics compared to their peers, they need special education and should be supported in revealing their differences. If gifted/talented individuals find a suitable environment for their development, they can show their innate characteristics and develop themselves. If not, they cannot use and develop their potential. Concerning the education of gifted/talented individuals, Turkey, one of the most authentic countries, has an old experience. Based on this experience, Science and Art Centres was established with a new non-formal education model in line with the interests and abilities of gifted/talented individuals at preschool, primary, and secondary school age in 1992. At Science and Art Centres, Philosophy activities are important to support the critical and creative thinking and questioning skills of gifted individuals, which are innate and need to be developed

through education. To philosophize means that our existence guides us. Nowadays, the Philosophy for Children (P4C) approach, which can be shown as a good practice example for philosophical thinking, has been used widely in our country as well as the world. In this study, activity has been developed specifically for gifted/talented children through Mathews' philosophy for children method applied worldwide. The research aims to reveal the effectiveness of the "Philosopher Child in Plato's Cave" activity in the process of self-knowledge and getting acquainted with the essence of gifted/talented children having an education at the Science and Art Centre.

Method

The stimulus is created based on the book "Philosophy in the Taste of Chocolate with Pistachio", which is narrating Plato's cave allegory by adapting it to life, and a two-week activity is structured. The interview method has been used in the study considering the qualitative research method. The research group has been reached by purposive sampling technique. The research group consists of 6 students, 3 girls and 3 boys at the ages of 13-14, attending Philosophy Class under Special Skills Development Program at Science and Art Centre in the 2020-2021 academic year. The data in the study has been obtained using a semi-structured interview form (SSI) developed by the researchers. While conducting the interview, is paid particular attention to avoid any external factors that can affect the participants' answers. Besides, it is also emphasized that the answers will only be used in the research and not be shared with anyone else due to ethical principles. The data collected during the "Philosopher Child in Plato's Cave" activity which is planned as 2 weeks and 2 sessions. It is organized in 2 sessions of 40 minutes each week. Content analysis is used to analyze the data. Data in the research is discussed under two themes; "The Life in Plato's Cave" and "Self-knowledge Based on The People in Plato's Cave".

Findings

Regarding the sub-theme of "Reality" in the theme of life in Plato's cave Under the theme of all of the students (6) state that they have realized the understanding of "we need to overcome the shadows" and "I should be able to see in the dark". Regarding the su-theme "who am I" in the them of "Self-knowledge Based on The People in Plato's Cave" all of the students (6) state that philosophy will be their companion, they want to get out of the cave and they will ask the question of "who am I?". As a result of the research, gifted/talented children have turned to their essence and start to deal with the question "Who am I?" from different perspectives thanks to their philosophical thinking skills. Furthermore, it has been found in this activity using the Philosophy for Children (P4C) method that gifted/talented children listen to each other, express their thoughts with reasons, and is contributed to the development of higher-order thinking skills. It is one of the positive results of group work of peers who have common characteristics.

Conclusion

In this study, the development of gifted/talented children's common and specific abilities is contributed by supporting the curiosity orientation and higher-level thinking skills through basic characteristics of philosophy. Furthermore, the development of non-intellectual behaviors of understanding each other, acting as a group, and respecting the opinion of the other are supported. The improvement of different environmental factors is promoted by group work with peers similar to them. Thanks to the activity of philosophy for children, gifted/talented children have accepted the fact that their innate abilities are not a burden but a chance.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları İşitsel Stratejilerin İncelenmesi

Belkıs BOZAN¹ & Burçin DEMİR² & Canan KARAHALLI³ & Döndü Neslihan BAY⁴

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, ² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, ⁴ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 10/04/2021

Kabul Tarihi (Accepted): 23/06/2021

Düzeltilme Tarihi (Revised): 18/06/2021

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2021

Özet

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilerin ortaya konulmasıdır. Araştırma, durum desenin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre Eskişehir ili merkez ilçelerindeki 2 bağımsız anaokulu, ölçüt örnekleme göre de öğretmenlerin en az 10 yıl mesleki kıdeme sahip olması ölçüt olarak belirlenmiş ve 21 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Nitel veriler öğretmenlere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, yaklaşık 10-15 dakika süren yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin verdiği cevaplar temalara göre kodlanmıştır. Temalar üzerinde elde edilen veriler yüzde frekans tabloları halinde düzenlenmiş ve doğrudan alıntılar yapılarak öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerden en çok şarkı, parmak oyunu ve tekerlemeleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler bu stratejileri kullanırken beden hareketlerine yer verdiklerini ve ritim aletleri kullanabildiklerini belirtmiş; bu stratejilerin çocukların dikkatlerini toplamalarını, etkinliklere katılımlarını sağladığını ve bu sayede gelişimlerinin desteklendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kullanılan işitsel stratejilere ek olarak görsel içerikli resim kartlarının kullanılacağı öğretmenler tarafından önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, sınıf içi etkinlik geçişleri, işitsel geçiş stratejileri

Investigation of the Auditory Strategies Preschool Teachers Use in Classroom Activity Transitions

Abstract

The aim of the research is; to reveal the auditory strategies used by preschool teachers in classroom activity transitions. The research is qualitative research using the situation design. Among the purposeful sampling types, easily accessible status sampling and criterion sampling were used and 21 preschool teachers participated in the study. Qualitative data were collected through a semi-structured interview form prepared for teachers, with face-to-face interviews lasting approximately 10-15 minutes. The descriptive analysis technique was used in the analysis of the data collected through interviews. The responses given by each teacher in the interviews were coded according to the themes created. The data obtained under the themes were arranged in percentage frequency tables and the opinions of the teachers were given by making direct quotations. As a result of the study, it was seen that preschool teachers mostly used songs, finger games, and rhymes among auditory strategies in classroom activity transitions. Teachers stated that while using these strategies, they include body movements and can use rhythm instruments; they stated that these strategies enable children to concentrate their attention and participate in activities, and thus their development is supported.

Keywords: Pre-school education, classroom activity transitions, auditory transition strategies

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan başlayarak temel eğitime başladığı döneme kadar geçirdiği eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde çocuklar için belirlenen hedeflere ulaşmakta en fazla sorumluluk öğretmene düşmektedir (Akgün, Yarar & Dinçer, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi gibi gelişim alanlarındaki gelişimlerini dikkate alması, bulunduğu eğitim ortamında zamanını verimli olarak kullanabilmesi, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alması ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerine sahip olması gerekmektedir (Bay & Dikmen Ada, 2019). Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerine sahip oldukları bilgi ve becerilere odaklanılmıştır.

Sınıf yönetimi; öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde nitelikli olarak çalışmalarını engelleyecek problem davranışlarının en aza indirilmesi, öğretim için ayrılan sürenin verimli kullanılması ve çocukların eğitim-öğretim sürecine aktif katılımının sağlanması şeklinde tanımlanabilir (Çubukçu & Girmen, 2008; Ağaoğlu, 2002). Ayrıca sınıf yönetimi; bir öğretmenin, çocukların bütüncül öğrenmelerine katkı sağlayacak ve onların gelişimlerini destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmak için yapmış olduğu çalışmalar bütünüdür (Ogelman & Ersan, 2004). Eğitimin başarısını belirlemede aktif rol oynayan sınıf yönetimi, nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin en can alıcı basamaklarından biridir. Bazı araştırmalarda çocukların sınıf içindeki davranış ve akademik başarı seviyelerinin, eğitimcilerin sınıflarını etkili yönetebilme düzeylerine göre değiştiği belirtilmiştir (Ekici, Günhan & Anılan, 2017; Denizel Güven & Cevher, 2005). Eğitimci sınıfı etkili bir şekilde yönettiğinde, eğitim sürecine aktif olarak katılan çocuğun motivasyon, ilgi, başarı ve olumlu davranışları artmaktadır. Öğretmen sınıfı etkili bir şekilde yönetmediğinde ise çocuklarda istendik davranış değişikliği sağlanamadığından eğitim süreci olumsuz etkilenmektedir (Bay & Dikmen Ada, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi uygulamalarının çocuklar ve eğitim sürecindeki bu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları gerektiği görülmektedir (Şentürk & Oral, 2008).

Etkili bir sınıf yönetimi için okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçiş uygulamaları oldukça önemlidir. Öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde planlanan sınıf içi etkinlik geçişleri ile sınıflarda gerçekleştirilen nitelikli bir sınıf yönetimi arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğu bilinmektedir. Sınıflarda sağlanan başarılı tüm geçişler, öğretimde amaçlanan kazanımların çocuklarda daha fazla gözlenmesini ve çocuğun akademik etkinliklere yöneleceği eğitim zamanının artmasını sağlamaktadır (Ergin, 2016). Geçişlerin eğitim üzerindeki etkililiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri gerektiği görülmektedir (Banerjee & Horn, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf içi etkinlik geçişlerini daha başarılı ve kolay gerçekleştirebilmek adına bazı geçiş stratejilerinden yararlanmaktadır (Korkmaz, Çoban ve Şahin, 2018). Geçiş stratejisi; çocukların planlanan uygulamalara, ortamlara ve yapılan rutinlerdeki farklılıklara uyum gösterebilmeleri amacıyla etkinliklere geçişten önce, geçiş esnasında ve geçiş sonrasında sağlanan katkılar şeklinde tanımlanmaktadır (Ergin, 2016). Öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerini kolaylaştırmak için kullandıkları geçiş stratejilerinin önemli bir bölümünü işitsel stratejiler oluşturmaktadır. (Ergin & Bakkaloğlu, 2015). İşitsel stratejiler; sözel hatırlatıcılar, zil-düdük-tef, parmak oyunları-tekerlemeler, şarkı-müzik gibi sesli uyaranlardır (Ergin, 2016; Korkmaz ve diğerleri, 2018).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları sözel hatırlatıcılar, pek çok geçişe fayda sağlamakla beraber geçişlerin daha etkili yapılmasına da katkı sağlamaktadır.

Sözel hatırlatıcılar; sınıf içi etkinlik geçişinin yapılacağı zaman öğretmenlerin bir sonraki etkinlik için zamanın yaklaştığını söylemesi şeklinde tanımlanabilir (Ergin, 2016). Geçişler esnasında sözel hatırlatıcılar kullanarak öğretmenler, yapılacak bir sonraki etkinlik için çocukları haberdar etmekle birlikte çocukların geçiş ve yeni etkinliğe uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Ergin & Bakkaloğlu, 2015).

Diğer bir işitsel strateji ise zil, düdük, tef gibi sesli materyallerdir. Bu materyallerin kullanılmaları, çocuklara sınıf içi etkinlik geçişlerini hatırlatarak bu geçişleri daha kısa sürede etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlere kalan etkinlik zamanlarının artırılmasında da fayda sağlamaktadır (Wurtele & Drabman, 1984). Çocuklara geçişin başladığını işaret eden zil-düdük veya tefin kullanımı, sınıf içi etkinlik geçişlerini kolaylaştırırken geçişler için harcanan zamanı azaltmaktadır (Ergin, 2016). Aynı zamanda zil-düdük veya tef gibi işitsel uyarılar, sınıf içerisinde çocuklardan beklenen görevleri gerçekleştirmelerinde ipucu niteliği taşıdığından, bu araçların sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılması etkili bir yol olmaktadır (Wurtele & Drabman, 1984).

Sınıf içi etkinlik geçişlerini kolaylaştıran işitsel stratejilerden bir başkası da parmak oyunları ve tekerlemelerdir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015). Parmak oyunları, el ve parmakları kullanarak çeşitli hareketlerle oyun haline getirilen kısa şiirler ve öyküler olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel devinimlerle oyun haline getirilen parmak oyunları, çocukların tüm gelişim alanlarına yarar sağlamakla birlikte çocuğun sözel ifadeleri yerine getirebilmesine, belirli bir duruma odaklanabilmesine, sözel yönerge ve hareket arasında eşgüdüm sağlayabilmesine, grup içerisinde birlikte hareket edebilmesine katkı sağlamaktadır (Turla ve diğerleri 2017). Parmak oyunlarında yapılan tekrarlı hareketler de dâhil olmak üzere küçük çocukların hareketler yoluyla öğrenerek çevreleriyle daha kolay iletişim kurdukları bilinmekte ve dinledikleri seslere ritmik beden hareketleriyle güçlü tepkiler verdikleri kabul edilmektedir (Bulut ve Aktaş, 2014). Bu bağlamda ritmik beden hareketlerinin kullanıldığı parmak oyunlarının sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılması etkili bir strateji olarak görülebilmektedir.

Tekerlemeler ise birtakım ses yinelemeleri, sözcük oyunları ile satır başı ve satır sonu uyak ya da ses benzerlikleri olup tam bir manası olmayan bazı sözcüklerin bir araya getirilmesi olarak tanımlanır (Göktaş, 2006). Bu tanımdan hareketle sözcük oyunları olarak kabul edilen tekerlemeler çocuklar için adeta bir oyun niteliği taşımaktadır. Oyun olarak gördükleri bu tekerlemeleri çocuklar, keyifli hale getirerek sürekli tekrarlama girişiminde bulunurlar. Yapılan bu tekrarlarla çocuklar, kendilerini ifade edebilme becerisi kazanarak, sözcükleri uygun anlamlarda kullanmayı öğrenirler (Cihangir, 2013). Çocukların en hareketli olduğu okul öncesi dönemde fiziksel hareketliliğinin sözel olarak karşıtı tekerlemelerdir. Bundan dolayı çocukların var olan enerjileri harcamalarını sağlayan parmak oyunları ve tekerlemeler, sınıf içi etkinlik geçişlerinde etkili bir strateji olarak kullanılmalıdır (Ungan, 2009).

Son olarak sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılan işitsel strateji ise şarkılardır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların eğitim süreçlerinde şarkılar oldukça önemli bir yer tutar (Özgül, 2017). Şarkılar kullanılarak çocuklara kazandırılmak istenen hedeflerin ritmik ve uyaklı bir şekilde sunulması çocuk eğitiminde oldukça başarılı bir yöntemdir (Zeybek, 2015). Çocukların duyuşal, sosyal, duygusal, iletişim ve motor becerilerinin geliştirmesi için şarkılar veya ses uyarıcılarının kullanılması önemli görülmektedir (Register & Humpal, 2007).

Eğlenceli ve tempolu bir şarkıyı seslendirmek çocuklar için bir nevi oyun gibidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların oyun olarak düşündükleri şarkılar eğlendirici ve güdüleyici etkisinden dolayı öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerini etkili bir strateji olarak görülmektedir (Özgül, 2017).

Sonuç olarak sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanılmasının geçişleri kolaylaştırmaya olan katkıları ve çocuklar üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken işitsel stratejilerden ne düzeyde yararlandıkları araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Yapılan bu araştırmayla okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sınıflarında etkinlik geçişlerini sağlarken hangi işitsel stratejileri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılan işitsel stratejilerin incelendiği bu araştırmanın gerekçelerine bakıldığında ilk gerekçenin okul öncesi eğitim sınıflarında etkinlik geçişleri sırasında kullanılan işitsel stratejilerin çocukların öğrenme ve gelişimleri üzerindeki önemli etkisi olduğu söylenebilir. İşitsel stratejilerin kullanımıyla sınıflarda sağlanan başarılı tüm geçişler, öğretimde amaçlanan kazanımların çocuklarda daha fazla gözlenmesini ve çocuğun sınıf içerisindeyken akademik etkinliklere yöneleceği eğitim için ayrılan zamanın artmasını sağlar (Ergin, 2016). Bu bağlamda işitsel stratejilerle sınıf içi etkinlik geçişlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Banerjee & Horn, 2013).

İkinci bir gerekçe ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılacak işitsel stratejiler açısından farkındalıklarını arttırmaktır. Öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmada ve eğitimde kalitenin oluşturulmasında en aktif görev, programın uygulayıcısı olan öğretmenin üzerindedir (Şentürk & Oral, 2008; Akgün, Yarar & Dinçer, 2011). Etkili bir eğitim için modern araç gereçler ile fiziksel çevre düzenlenip, uygun programlar geliştirilse dahi eğitim sürecini aktif olarak planlayıp uygulayacak olan öğretmen, gerekli yeterliliğe ulaşamamış ise istenilen amaçlara ulaşmak mümkün olmayacaktır (Denizel Güven & Cevher, 2011). Eğitimin amacına ulaşabilmesinde öğretmenin sahip olması gereken önemli becerilerden biri de sınıf içi etkinlik geçiş stratejilerini kullanarak etkili bir şekilde sınıfı yönetebilmesidir (Şentürk & Oral, 2008; Denizel Güven & Cevher, 2005). Mevcut araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılan işitsel stratejiler hakkında farkındalıklarının artırılacağı düşünülmektedir.

Üçüncü önemli gerekçe, sınıflarında etkili sınıf yönetimi sağlamakla yükümlü olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken hangi stratejileri tercih ettiklerinin belirlenmiş olmasına duyulan ihtiyaçtır. Ülkemizde sınıf içi etkinlik geçişleri üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla sınıf yönetimi üzerine yapılmış olması (Ocak Karabay & Şahin Ası, 2019; Şentürk & Oral, 2008; Öztürk, Gangal & Ergişi, 2014; Ogelman ve Ersan, 2014; Güven & Cevher, 2005; Ekici, Günhan & Anılan, 2017; Çubukçu & Girmen, 2008; Aras, 2012); sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılan stratejiler yönünden yapılan incelemelerin sınırlı sayıda olması (Korkmaz, Esen Çoban & Koyuncu Şahin, 2018; Wurtele & Drabman, 1984; Ergin & Bakkaloğlu, 2015; Ergin, 2016; Erbaş & Ergenekon, 2020; Akgün, Yarar & Dinçer, 2011) ve yapılan bu araştırmalarda ise sınıf içi etkinlik geçiş stratejilerinin önemli bir bölümünü oluşturan işitsel stratejilere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin işitsel strateji kullanmalarının ortaya konulmasının mevcut literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken kullanmış oldukları işitsel stratejilerin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaç soruları yanıtlanacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıf içi etkinlik geçişleri nasıl sağlanmaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıf içi etkinlik geçişlerinde hangi işitsel stratejiler kullanılmaktadır?

3. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri nasıl kullanmaktadırlar?
4. Okul öncesi eğitimde sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanılmasının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
5. Okul öncesi eğitimde sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanılmasının öğrenme-öğretme sürecine etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken başka hangi stratejilerden yararlanabilirler?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde yararlandıkları işitsel stratejilerin ortaya konulması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; nitel veri toplama yöntemleri olarak bilinen görüşme, gözlem ve doküman analizlerinin kullanıldığı; olayların ve düşüncelerin kendi doğal sürecinde gerçekçi ve bütün bir şekilde belirlenip tespit edilmesine ilişkin sürecin nitel olarak devam ettiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bir başka ifadeyle nitel araştırma insanların düşüncelerinin, tecrübelerinin ve davranışlarının detaylı bir şekilde incelenmesidir (Güler, Halicioğlu & Taşgın, 2015). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile sürdürülmüştür. Durum çalışması; bir olayın veya konunun birçok sayıda ögeden yararlanılarak detaylı bir biçimde incelenmesi şeklinde tanımlanabilir (Güler vd., 2015). Araştırmada görüşme yoluyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilere yönelik düşünceleri, bütüncül bir şekilde incelenerek kullandıkları işitsel stratejilerin belirlenmesi amacıyla durum çalışması yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; nitel araştırmalarda en çok tercih edilen örnekleme türü olmasının yanı sıra bulunulan ortamda tamamıyla var olan, oldukça hızlı ve kolay elde edilebilen bir örnekleme çeşidi olarak tanımlanabilir (Baltacı, 2018). Mevcut araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre Eskişehir merkez ilçelerine bağlı 2 anaokulu belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre ise, araştırmaya katılacak öğretmenlerin en az 10 yıllık mesleki kıdeme sahip olması ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ölçüte göre gönüllülük esasına dayalı olarak 21 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu ve anaokulunda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin 10’u (%47.6) 30 ile 35 yaşları arasındayken 11’i (%47.6) 36-48 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 11’i (%52.3) Açık Öğretim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği, 10’u (%47.6) Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programlarından mezun olmuştur. Mesleki deneyimleri 10 yıldan 15 yıla kadar olan 19 öğretmen (%90.4), 16 yıl ve üzeri deneyimi olan 2 öğretmen (%9,5) vardır. 21 öğretmenin 1’i (%4.7), üç yaş grubunda; sekizi (%38.0), dört yaş grubunda ve 12’si (%57.1) beş yaş grubunda çalışmaktadır. Sekiz öğretmenin (%38.0) sınıf mevcutları 15 ve 20 arasında, 10 öğretmenin (%47.6) sınıf mevcutları 21 ve 25 arasında değişirken, üç öğretmenin (%14.2) de sınıf mevcutları 26 ve üzeri çocukta oluşmaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Özellikler (N=21)

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	21	100.0
Yaş	30-35	10	47.6
	36-48	11	47.6
Mezuniyet programı	A.Ö.F Okul Öncesi Öğretmenliği	11	52.3
	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	10	47.6
Çalışılan kurum	Anaokulu	21	100.0
Mesleki deneyim	10-15 yıl	19	90.4
	16 ve üzeri	2	9.5
Çocukların yaş grubu	3 yaş	1	4.7
	4 yaş	8	38.0
	5 yaş	12	57.1
Sınıftaki çocuk sayısı	15-20	8	38.0
	21-25	10	47.6
	26 ve üzeri	3	14.2

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilere ilişkin veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme; araştırmayı yapan kişi ile araştırmanın öznesi durumundaki kişi arasında geçen denetleyici, amaçlı ve sözel iletişim biçimi olan bir araştırma tekniğidir (Türnüklü, 2000). Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle araştırmanın alt amaçlarına dayandırılmış görüşme sorularını içeren görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında Eskişehir ilinde belirlenen 2 anaokulunda görev yapan 21 öğretmen ile 2019 yılı bahar döneminde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 10-15 dakika aralığında sürdürülmüştür. Elde edilen veriler ses kayıtları dinlenerek doküman haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlandığı, sıklıkla doğrudan alıntılara yer verildiği ve elde edilen sonuçlarla neden-sonuç ilişkilerinin kurulduğu bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz yönteminin dört aşaması kullanılmıştır. Nitel araştırma verilerinin analiz edildiği bu dört aşama; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeve doğrultusunda verilerin analizi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak sıralanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analizin çerçeve oluşturma aşamasında görüşme formları kullanılarak görüşmeler esnasında elde edilen ses kayıtları üzerinde bir değişiklik yapılmadan görüşme formuna aktarılmıştır. Araştırmacılar tarafından görüşmeler sonucunda toplanan verilerin her biri okunmuş ve değerlendirilmiştir.

Tematik çerçeve doğrultusunda verileri işleme bölümünde öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların her biri sırasıyla ele alınmış, elde edilen verilerin tümü arasında incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler doğrultusunda öğretmenlerin verdiği her bir cevap sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılan işitsel stratejilere göre sınıflandırılmıştır. Yapılan

sınıflamalardan ise araştırma temaları elde edilmiş olup bu temalar ilgili araştırma sorularının altında yerini almıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar temalarda uygun yerlere kodlanmıştır. Elde edilen temaların yüzde frekans tabloları verilmiş, öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar verilerek araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada ele alınacak konuya yönelik genel bilgi birikimine sahip ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili uzmanlaşmış kişilerden, yapılacak araştırmanın farklı açılardan incelenmesinin talep edilmesi araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliliği açısından önemlidir (Başkale, 2016). Yapılan bu araştırmada ise hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla üç farklı uzman görüşünden yararlanılmış ve uzman görüşlerine göre sorular düzenlenmiştir.

Araştırmalarda güvenirliliği artırmak amacıyla başvurulan bir diğer yol da verilerin toplanması aşamasında ses kayıt cihazı kullanmaktır. Ses kayıt cihazının kullanılması araştırmanın güvenirliliğini artırmada etkili bir unsurdur (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018). Yapılan araştırmada da güvenirliliği artırmak için verilerin toplanması aşamasında yapılan görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Ayrıca görüşmelerden sonra güvenirliliğin sağlanması amacıyla katılımcı teyidi alınmıştır. Bu teknik kullanılarak süreçte elde edilen veriler doğrudan katılımcılar tarafından incelenir ve araştırma güvenirliliğinin sağlanması amacıyla katılımcıların kaydedilen sözleri ile anlatmak istedikleri arasında uyum olup olmadığı belirlenir (Arastaman ve diğerleri, 2018). Yapılan araştırmada da katılımcı teyidinin sağlanabilmesi için doküman hâline getirilen verilerin doğruluğunu, öğretmenlerin teyit etmeleri istenmiştir.

Betimsel analizin kullanıldığı araştırmalarda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer vermek ve bu alıntılar doğrultusunda sonucu açıklamak araştırmanın geçerliliğini sağlamada önemli bir adımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla yapılan görüşmeler sonrası öğretmenlerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

Araştırmacıların aynı veriler üzerinde kullandıkları kodlamalar ile yapılan tanımlar daha net olabilmekte aynı zamanda yapılan kodlamaların hangi anlamlar taşıdığı ve hangi verinin hangi koda ait olduğu noktasında ortak bir karara ulaşılabilmektedir (Arastaman ve diğerleri, 2018). Araştırmada görüşme yöntemi aracılığıyla toplanan verilerden temaların oluşturulması ve kodlamaların yapılması, araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen farklı kodlamalar karşılaştırılmış, kodlayıcı güvenirliliği Miles ve Huberman'ın (2015) güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yapılan hesaplamada 0,92 yüksek güvenirlilik katsayısı değeri bulunmuştur. Her bir araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılması sonrasında görülen farklılıklar için uzlaşma veya düzeltme yoluna gidilmiştir. Bu kodların üç tanesinde isim değişikliği yapılarak düzenleme yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları beden dili temasında ortaya çıkan "drama" kodu "etkinliğin canlandırılması" olarak, "şarkı sözlerine uygun hareket etme" kodu "şarkı sözlerine uygun harekette bulunma" olarak ve "sessiz kalıp dikkat çekme" kodu ise "hareketsiz kalma" olarak değiştirilip kodlamalara son hali verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda temalar altında kodlanmış ve tablolar halinde öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kod verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini nasıl sağladıklarına yönelik altı farklı tema belirlenmiştir. Elde edilen temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçiş Stratejileri (N=21)

Temalar	F	%
Müzik/ritim aletleri	7	33.8
Ritmik Beden Hareketleri	5	23.8
Işık açıp kapatma	3	14.2
Etkinlik Materyali Kullanma	2	9.5
Kukla	2	9.5
Düz anlatım	2	9.5

Tablo 2 incelendiğinde; sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlamaya yönelik öğretmenlerin en çok müzik/ritim aletlerini (%33.8), ritmik beden hareketleri (23.8), sınıflarındaki ışıkları birkaç kez açıp kapatma (%14.2), etkinlik materyallerini kullanma (%9.5), kukla (%9.5) ve düz anlatım (%9.5) stratejilerini kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö5:“Etkinlikler arası geçiş yaparken zaman zaman kullandığım bir yöntem var, ellerimle ritim tutarak alkış yapıyorum.”

Ö11:“Etkinlik materyallerini gösteriyorum. Geçişleri materyallerle sağlayabiliyorum.”

Ö13:“Etkinlikler birbiriyle bağlantılıysa geçişler daha kolay olabiliyor ancak farklı türde bir etkinlik ise örneğin bir kukla kullanarak farklı ses tonu değişikliğiyle geçiş yapabiliyorum.”

Ö17:“Müzik aletleriyle fazlasıyla haşır neşirim yan flüt çalıyorum ayrıca sınıfta darbukamız var. Yakın zamanda ukeleyle de başlayacağım. Darbukayla ritim tutarak geçiş yapıyorum. Bilhassa müzik etkinliğine geçiyorsam.”

Ö18: “Genellikle anlatarak sağlıyorum. Konuşarak anlatmayı tercih edenlerdenim.”

İfadelerde de görüldüğü gibi öğretmenler sınıf içi etkinlik geçişlerini farklı yöntemler kullanarak gerçekleştirmektedir. Ayrıca Ö8 sınıf içi etkinlik geçişlerini küçük drama çalışmalarlarıyla yaptığını, Ö12 ise sınıf içi etkinlik geçişlerinde rakam saydırma stratejisini kullandığını dile getirmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları İşitsel Stratejiler

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken kullandıkları işitsel stratejilere ilişkin beş tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları İşitsel Stratejiler (N=21)

Temalar	F	%
Müzik/şarkı	16	76.1
Tekerleme/parmak oyunu	14	66.6
Ses tonu değişikliği	5	23.8
Sözel Hatırlatıcılar	2	9.5
Tef, zil, düdük	4	19.0

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilerin en fazla müzik/şarkı (%76.1), daha sonra tekerleme ve parmak oyunu (%66.6), ses tonu değişikliği (%28.5), sözel hatırlatıcılar (%23.8) ve son olarak tef, zil, düdük (%19.0) olduğu görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö2:“İşitsel stratejilerden genellikle şarkılı, melodili şeyler çocukların daha çok dikkatlerini çektiğinden toplanırken “Toplantı saati.” demek yerine onu ritmik bir şekilde söyleyerek (Tik tak tik tak.) ya da çocuklar toplanırken onlara pekiştireç vermek amacıyla “En çalışkan karınca hangisi acaba?” şeklinde melodili sözler söyleyerek geçişleri sağlıyorum.”

Ö10:“Ses tonumu değiştirerek dikkatlerini toplamaya çalışıyorum. Çok gürültülüler ise sesimi kısık kullanıyorum, çok sakinseler de daha canlı bir ses tonuyla konuşarak dikkat çekiyorum, bunu çocukların o anki hareket durumuna göre yapıyorum.”

Ö13:“Çocukların etkinliğe geçerken dikkatleri dağıldıysa “herkes bana baksın o güzel gözleri görmek istiyorum” diyerek sözel bir şekilde ilgilerini çekebiliyorum. Mesela “tik tak saatine bak, etkinlik zamanı geldi” diyerek hatırlatmalarda bulunuyorum.”

Ö19:“Etkinlik geçişlerinde tekerlemeler ve parmak oyunları onların dikkatlerini çekerek kendi kurguladığım kafiyeli tekerlemeye benzer yöntemler kullanıyorum.”

Okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinde de görüldüğü gibi öğretmenler sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken çeşitli işitsel stratejiler kullanmaktadır. Tablo 3’de belirtilen stratejilerin yanı sıra Ö3 sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel bir strateji olarak şiir stratejisini de kullandığını belirtmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejileri Kullanma Yolları

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri nasıl kullandıklarının ortaya konulması amacıyla öğretmenlere sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken hangi materyalleri kullandıkları sorulmuş ve öğretmenlerin ifadelerinden altı farklı tema belirlenmiştir. Temalar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçin Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejileri Kullanırken Yararlandıkları Materyaller (N=21)

Temalar	F	%
Zil, düdük, tef	12	57.0
Müzik Aletleri	8	38.0
Sözel Dil	6	28.5
Beden Hareketleri	5	23.8
Bilgisayar	4	19.0
Etkinlik Materyalleri	3	14.2

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel strateji materyalleri olarak en çok zil, düdük, tef (%57.0), daha sonra müzik aletleri (%38.0), sözel dil (%28.5), beden hareketleri (%23.8), bilgisayar (%19.0) ve etkinlik materyalleri (%14.2) kullandıkları görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1:“Zil, düdük gibi materyaller kullanıyorum. Özellikle düdüğün faydasını çok görüyorum.”

Ö2:“Genelde parmak oyunu yaptırırken vücudumu kullanıyorum.”

Ö4:“Özellikle oyuncak toplanma saatinde bilgisayar kullanarak “Topla Topla.” isimli müziği açabiliyorum.”

Ö6:“Çok fazla materyal tercih etmiyorum. Genelde sesimi kullanıyorum.”

Ö10:“Çoğu zaman geçiş için ekstra bir materyal kullanmıyorum ama konu veya etkinliğe ilişkin hazırladığım materyalleri geçiş için kullanabiliyorum.”

Ö15:“Genellikle plan ve program paralelinde hareket etmek gerekiyor. Aslında bazı amaç ve kazanımlarımız için materyaller geçişlerde şart. Eğer müziksel bir etkinliğe geçeceksem gitar ve darbukayı kullanırım. Böylelikle hem geçiş kolay olur hem de müzik aletini tanımış oluyorlar.”

Öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri kullanırken materyallerden yararlandıkları görülmektedir. Bu materyallerin yanı sıra Ö9 sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri kullanırken atom ses bombası materyalinden yararlandığını, Ö16 kuklalar kullandığını, Ö20 ise sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri kullanırken videolardan yararlandığını ifade etmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullanılan Beden Dilleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri nasıl kullandıklarının ortaya konulması amacıyla beden dillerinden nasıl yararlandıkları sorulmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda altı tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları Beden Dili (N=21)

Temalar	F	%
Beden hareketleri	12	57.1
Etkinliğin canlandırılması	7	33.3
Jest/Mimik kullanma	5	23.8
Vücutla ritim tutma	3	14.2
Şarkı sözlerine uygun harekette bulunma	3	14.2
Hareketsiz kalma	2	9.5

Tablo 5 incelendiğinde; sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullanılan beden dillerine yönelik öğretmenlerin en fazla beden hareketleri (%57.1), daha sonra etkinliğin canlandırılması (%33.3), jest/mimik kullanma (%23.8), vücutla ritim tutma (%14.2), şarkı sözlerine uygun harekette bulunma (%14.2) ve hareketsiz kalma (% 9.5) ile sağladıkları görülmektedir.

Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1:“Çok sık olmasa da bazen farklılık olsun diye hareketlerden yararlanabiliyorum. Bazen sessiz kalıp beni fark etmelerini bekliyorum. Dikkat çekmek için hiç konuşmamaya çalışıyorum. Ayrıca jest ve mimikleri kullanmaya da yer veriyorum. Başım, gözümle işaretlerde bulunarak hatırlatmalar yapıyorum.”

Ö4:“Tabi ki de beden hareketlerinden yararlanıyorum. Sadece sözlü olmuyor, beden hareketleri olmadan olmaz. Şarkının sözlerine uygun olarak çocuklara örnek oluyorum. Parmak oyunlarında gerekli hareketler varsa onların hareketlerine eşlik edip çocukları etkinliğe toplamaya çalışıyorum.”

Ö14: “Ayağımla vurarak ritim tutuyorum. El çırparak ya da çocuklara sessizce sözel yönerge vermeden yapmalarını istiyorum. Onlarda sesi duymadıkları için ritmine uygun hareket ediyorlar.”

Ö19: “Müzik açtıysam müziğin şarkı sözlerine uygun hareketler, dans ederek , ‘hadi bana katılın’ diyerek gelecek etkinliğe bağlıyorum.”

Ö21:“Evet kesinlikle çok fazla kullanıyorum. Örneğin pandomim tarzı şeyler yapıyorum. Mimiklerimi kullanarak çok abartılı hareketler yapıyorum. Bir hikaye ya da kavram vereceğim zaman hemen canlandırıyorum.”

Belirlenen temaların yanı sıra Ö3 sınıf içi etkinlik geçişleri esnasında ses tonunu değiştirerek heyecanlı gözükme çalıştığını ifade etmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejilerin Kullanılmasının Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanımının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşlerine bakıldığında altı tema belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullanılan İşitsel Stratejilerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri (N=21)

Temalar	F	%
İlgi ve dikkat çekme	16	76.1
Gelişim alanlarını destekleme	5	23.8
Uyum	3	14.2
Motivasyon	3	14.2
Farkındalık ve merak	2	9.5
Algıyı destekleme	2	9.5

Tablo 6 incelendiğinde; sınıf içi etkinlik geçişlerinde öğretmenlerin kullandıkları işitsel stratejilerin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların en fazla ilgi ve dikkatlerini çektiği (%76.1), daha sonra gelişim alanlarını desteklediği (%23.8), uyumlarını sağladığını (%14.2), motivasyonlarını arttırdığını (%14.2), farkındalıklarının oluşması ve merak duymalarını (% 9.5) sağladığını ve algılarının gelişimini desteklediği (%9.5) yönünde görüşlerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1:“Çocuklar üzerinde tabi ki de olumlu etkileri var. Eğlenceli olmakla birlikte çocuklarda farkındalık da yaratıyor. Direk sabit, spontan bir şey yapmak yerine parmak oyunu, jest ve mimiklerle, çeşitli müziklerle geçişleri yapınca çocuklar için daha ilgi çekici, cazip hale geliyor. Çocuklar etkinliklere daha kolay geçiş sağlıyorlar.”

Ö2:“Özellikle çocukların dikkatini çekmek için yaptığımız için dikkatlerini toplayarak bilişsel gelişimlerine katkı sağlıyor. Aynı zamanda küçük kas becerilerini kullanan çocukların motor becerilerine de katkı sağlıyor. Aynı zamanda parmak oyunlarının dil gelişimlerini de destekleyerek diğer gelişim alanlarını geliştirmeye hitap ettiğini düşünüyorum.”

Ö3:“Dikkatlerini kolaylıkla çekebildiğim için beni daha dikkatli dinliyorlar. Algularının daha çok yükseldiğini düşünüyorum. Özellikle 3 yaş çocuğu daha açık ve verimkâr olduğu için daha faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Ö7:“Çocuklar üzerinde tabi ki de etkili olduğunu düşünüyorum. Bu yaş grupları için müzik, tekerleme, parmak oyunları en çok sevdikleri şeyler. Çocuklarla geçişleri bu şekilde sağladığımızda daha çabuk adapte oluyorlar ve daha istekli oluyorlar. Aynı zamanda oyalanmak yerine kendilerini hızlandırıyorlar. Hem benim için hem de çocukların hoşlandıkları bir süreç oluyor.”

Ö8:“Büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü çocuklar komut almayı, farklı şekilde yönlendirilmeyi çok seviyorlar, mimik ve materyallerle çocukların dikkatlerini hemen topluyorum.”

Ö17:“Çok katkısı var özellikle işitsel algısı yüksek olan çocukların bu durum çok hoşuna gidiyor ve müzikle geçiş yapmak onları mutlu ediyor.”

Bu görüşlerin yanı sıra Ö15 kazanımları ve öğrenmeyi yansıtmayı sağladığını, Ö20 ise çocuğun bedenini kullanarak öğrenmeye ve duygularıyla bedenini örtüştürmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejilerin Kullanılmasının Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanılmasının öğrenme-öğretme sürecine etkileri üzerine görüşleri üzerine beş tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan temaların tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Etkinlik Sürecinde İşitsel Stratejilerin Kullanılmasının Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkileri (N=21)

Temalar	F	%
Dikkati artırma	13	61.9
Aktif katılım	10	47.6
Dikkat çekme	6	28.5
Öğrenmeyi kolaylaştırma	5	23.8
Etkinlik geçişlerini kolaylaştırma	2	9.5

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanımının öğrenme öğretme sürecine etkisine yönelik en fazla dikkati artırmayı sağladığı (%61.9), daha sonra çocukların aktif katılımını (%47.6), dikkatlerini çekmeyi (%28.5) sağladığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı (%23.8) ve etkinlikler arasında geçişi kolaylaştırmayı (%9.5) sağladığı yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2:“Çocukların hep beraber hareket ettiği bir süreç gerçekleşiyor. Tek başına tek tek söylemek yerine çocuklar aynı anda bir şeylere katılabiliyorlar. Biraz bunu görsel ve hareketle de bütünleştiriyoruz tabi ki de. “ Hadi bakalım şuna geçiyoruz.” gibi sadece işitsel ya da sözel ifadeler bazen çok etkili olmuyor. “ Gel bize katıl bize. El ele tutuşalım.” gibi melodili bir şekilde şarkıyı söyleyince çocukların dikkatini çektiği için etkinliğe daha çok

katılmalarına olanak sağladığını düşünüyorum. Etkinliklere katılım artmakta dikkatler etkinliğe yönelmektedir.”

Ö4: “Etkinliğe geçişi kolaylaştığı için süreci olumlu etkiliyor. Arada uyum sağlamakta zorlanan çocuklar için özel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. Genel olarak etkinliğe geçişi kolaylaştırdığını söyleyebiliriz.”

Ö6: “Etkinliğin içerisine pek bir etkisi yok. Genellikle çocuk etkinlik öncesinde bu duruma eğlence olarak bakıyor biz de dikkat toplama kısmında kullanıyoruz. Asıl etkinlik için vermek istediğimizi etkinlikte veriyoruz. Bence bu stratejiler özellikle dikkat çekmek için kullanılıyor. Geçişte kullandığımız parmak oyunu, tekerleme ve teflerle dikkati topladıysak etkinliğe daha etkili katılabiliyorlar.”

Ö14: “Çocuğun dikkatini çekme adına çocuğu güdüleme adına çok etkilidir. İlgisi çekilmiş şekilde başlayınca öğrenmeye daha istekli oluyorlar.”

Ö20: “Kesinlikle çok katkısı var. En başta aktif katılımı sağlıyor ve dikkatini oraya odaklayabiliyorlar. Dikkat eksikliği olan bile etkinliğe katılıyor. Etkinliklere başlamada en başta bunu yapmak çok faydalıdır.”

Bu görüşlerin yanı sıra Ö11 etkinlik geçişlerinde kullanılan işitsel stratejilerin süreçte çocukların farkındalığını artırdığını da ifade ettiği görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerini Sağlarken Yararlanabilecekleri Diğer Stratejiler

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilere ek olarak başka hangi stratejilerin kullanılabilmesine ilişkin görüşlerinden belirlenen temalar ve alt temalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullanılabileceği Diğer Stratejiler (N=21)

Temalar		F	%
Materyal kullanımı	Görsel kartlar	11	52.3
	Müzik aletleri	3	14.2
Ritim uygulamaları	Materyalle ritim çalışması	2	9.5
	Ritmik söylemler	2	9.5
Beden hareketleri		4	19.4
Işık kullanımı		3	14.2
Oyunlar		2	9.5

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin yanı sıra en fazla görsel kartların (%52.3) kullanılabilmesi, daha sonra müzik aletlerinin (%14.2), beden hareketlerinin (%19.4), ışıkların birkaç kez açıp kapanarak (%14.2) kullanılabilmesi, materyalle ritim çalışmasının (%9.5) yapılabilmesi, ritmik söylemlerin (%9.5) ve oyunların (%9.5) kullanılabilmesinin belirtildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Görsel kartlar kullanılabilir. Kartı çocuklara göstererek ‘Şimdi bu etkinliği geçiyoruz.’ denilebilir. Her etkinlik geçişi için kartlar hazırlanabilir, levhalar tercih edilebilir.”

Ö3: “Görsel uyaranlar kullanılabilir. Bir hikâye okunacağı zaman geçişte bunun bir materyalle kullanılması daha çok dikkatlerini çekebiliyor. Ritim tutularak materyaller eşliğinde ritim çalışmaları yapılabilir.”

Ö11: “Materyaller kullanılabilir. Ben materyal gösterip tahmin etmelerini sağlıyorum. Müzik tercih edilebilir, bedensel hareketler yapılabilir. Görsel kartlar kullanılarak bilmeceler sorulabilir.”

Ö12: “Heykel oyunu kullanılabilir. Sesli uyaranlar daha çeşitli halde kullanılabilir. Işıklar açılıp kapatılabilir. Ritim çalışmaları yaptırılabilir.”

Ö17: “Bedensel hareketlere daha fazla ağırlık verilebilir. Beden perküsyonu tarzı hareketlerle, danslarla daha fazla ilgileri çekilebilir. Bedeni de katmak gerekiyor. Ve de geçişleri göstermek resimli küçük pankartlar kullanıyordum. Bu yönteminde işe yaradığını düşünüyorum.”

Bu ifadelerle birlikte Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö14, Ö16 tarafından sırasıyla işitsel stratejilere ek olarak göz göze gelme, kukla, poşet veya gazete sesleri, kostümler, bilmeceler, fısıldayarak konuşma ve pazen tahta kullanılabileceği de ifade edilmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken kullanmış oldukları işitsel stratejilerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini nasıl sağlandığı, hangi işitsel stratejileri nasıl kullandığı, kullanılan bu işitsel stratejilerin çocuklar ve öğrenme-öğretme sürecine etkisi ve işitsel stratejilerin yanı sıra başka hangi stratejilerden yararlanılabileceği ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken işitsel stratejilerden en çok müzik ve şarkıları kullandıkları, en az ise tef, zil, düdük gibi materyalleri tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler bu stratejileri kullanırken daha çok beden hareketlerine yer verdiklerini, beden hareketleriyle birlikte tef, zil, düdük gibi çeşitli materyallerden de yararlanabildiklerini ifade etmişlerdir. Kullanılan bu stratejilerin çocukların dikkatlerini toplamalarını, buna ek olarak da motor ve dil gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Stratejilerin öğrenme-öğretme sürecine etkisi olarak da en çok etkinliğe yönelik dikkati artırdığı ve çocukların etkinliklere aktif katılım sağlamalarını kolaylaştırdığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler kullanılan işitsel stratejilere ek olarak en fazla görsel içerikli resim kartlarının da kullanılabileceğini ve kullanılan bu işitsel ve görsel stratejilerin belirli sürelerde değiştirilmesinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde etkililiği arttıracaklarını belirttikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları işitsel stratejilere yönelik çıkarımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandığı Stratejilere Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini en çok (%33.8) ritim/müzik aletlerini kullanarak sağladıklarını belirttikleri görülmüştür. Alanyazına bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde yararlanılan ve gelişim alanlarını destekleyen en etkili yollardan biri müziktir (Oğul, 2006; Ayan & Kaya 2016). Çocuklar müzik aletlerini kullanarak kendi ritimlerini oluşturabilir (Şen, 2006) ya da müziği dinlerken ve şarkı söylerken tüm bedenlerini kullanarak ritim tutabilirler (Bulut & Aktaş, 2014). Çocuklarda yaratıcılık ve özgüveni artırarak onların algılama ve organizasyon becerilerini geliştiren ve bilişsel açıdan

gelişimlerini destekleyen müzik (Uluğbay, 2013), özü itibariyle eğitsel bir nitelik taşımaktadır (Şen, 2006). Belirli işitsel uyarıları ya da verilen yönergeleri anlamada kolaylık sağlayan müziği eğitimde bir araç olarak kullanmak, öğrenmeyi artıran ve zihinsel faaliyetleri olumlu yönde etkileyen bir uygulamadır (Sığırtmaç, 2005).

Bolat'ın (2017) okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada müzik eğitiminin çocuklara yeterli müzik araç-gereçleri eşliğinde verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak'ın (2016), okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde yaptıkları uygulamaları belirlemek amacıyla 16 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin müzik etkinlikleri olarak sınıfta çoğunlukla ritim çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bulut ve Aktaş'ın (2014), okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygulama durumlarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ritim çalışmalarını en çok müzik aletleri kullanarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gillespie ve Glider (2010), müziğin genellikle okul öncesi sınıflarında büyük grup etkinliklerinde (örn. daire zamanı) veya geçişleri kolaylaştırmada (örn. temizlik yapmak) kullanıldığını belirlemiştir. Yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde de müzik araç gereçlerinden yararlandıkları sonucunu desteklemektedir. Öğretmenlerin diğer faydalandıkları stratejiler arasında bedenle ritim hareketleri, ışık açıp kapama, materyal ve kukla kullanımı ile birlikte anlatım yöntemi de bulunmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri sonucunda ulaştıkları bu stratejilerin diğer öğretmen ve öğretmen adaylarıyla paylaşımı, stratejilerin daha da geliştirilmesi ve artırılması yönünde katkı sağlayacaktır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde Kullandıkları İşitsel Stratejilere Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerini uygularken işitsel stratejilerden sıklıkla (%76.1) müzik/şarkıyı kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Rajan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik geçişlerinde çocukların dikkatlerini çekmek amacıyla sıklıkla müzik kullandıklarını belirlemiştir. Register ve Humpal (2007) müzikli etkinlik geçişlerini inceledikleri çalışmada müziğin çok daha hızlı geçiş yapmayı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bolat'ın (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri olarak en çok şarkı dinleme ile söyleme çalışmalarına yer verdikleri sonucu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Güler (2006) tarafından okul öncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerini uygulama durumları ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müziksel etkinlikler arasında en çok şarkı söyleme/dinleme etkinliklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak'ın (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliği kapsamında ritim çalışmaları ile birlikte şarkı söyleme çalışmaları ve şarkı öğretimi yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Müziğin çocuklar üzerindeki etkisine bakıldığında, müziğin çocukların kişisel disiplinlerini artıran, dikkat ve dinleme becerisini geliştiren önemli bir faaliyet olduğu görülmektedir (Oğul, 2006). Çocuklar, seviyelerine uygun ritmik tekerlemeleri, hareketli şarkıları ve parmak oyunlarını kolaylıkla söyleyerek akılda tutabilmektedir (Okumuş & Karadağ, 2014). Soyut kavramları dahi öğrenmenin en etkili yolu olan sözlü müzikler, öğretmenler tarafından eğitimde birer pekiştirici olarak kullanılmaktadır.

Ayrıca çocuklar için sözlü müziklerde şarkı söylemek; zihinsel faaliyetleri geliştiren, yorgunlukları gidererek dinlendiren ve neşelendiren bir aktivitedir (Oğul, 2006). Çocuklar

bildikleri şarkıları söyleyip yenilerini üretmekten ve yeni şarkılar öğrenmekten zevk alırlar (Sığırtmaç, 2005). Özellikle bir arada söylenen şarkılar, sesleri birbirlerine göre ayarlamalarına, ortak bir uyum için çabalamalarına ve aynı etkinlik içerisinde yer almanın verdiği mutluluğa ulaşmalarına katkı sağlar (Şen, 2006). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerden müzik ve şarkıyı kullanmaları etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin diğer kullandığı işitsel stratejiler arasında ön plana çıkan stratejinin ritmik söylemler içeren tekerleme/parmak oyunu stratejisi olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Gönen ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukları dil etkinliklerine hazırlamak için sohbet etme çalışmasının yanında sıklıkla parmak oyunlarına yer verdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Arnas, Erden, Aslan ve Cömertpay'ın (2003) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hikâye öncesinde en çok parmak oyunlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejileri Kullanma Yollarına Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri nasıl kullandıklarını ortaya koymak amacıyla öğretmenlere işitsel stratejileri uygularken hangi materyalleri kullandıkları sorulmuş ve en çok (%57.0) zil, düdük, tef gibi materyallerden yararlandıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zilin, okul öncesi sınıflarında, geçişler sırasında bir ön uyarıcı niteliği taşıdığı ve bir etkinliğin başlatılması veya sonlandırılmasında çocuklara haber verme özelliği gösterdiği bilinmektedir (Erbaş & Ergenekon, 2020). Öğretmenler, zil veya düdük kullanımıyla geçişin başladığını haber vermeyi hedeflenmektedir (Ergin & Bakkaloğlu, 2015). Öğretmenlerin çocukları geçişe hazırlamak amacıyla zil veya düdük gibi ön uyarıcılar kullanması, çocukların sonrasında verilecek olan sözel yönergelere karşı dikkatlerini artırmaktadır (Erbaş & Ergenekon, 2020). Dikkati artırmanın yanında bu materyaller geçişlerin daha hızlı yapılmasını ve etkinliğe ayrılan zamanın artmasını sağlayan oldukça ekonomik bir eğitim aracıdır (Ergin, 2016). Bolat'ın (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri sırasında davul ve marakasın yanı sıra ikinci yoğunlukta tef ve zili kullandıklarını da ifade ettikleri belirtilmiştir. Bolat'ın araştırması okul öncesi öğretmenlerin de sınıf içi etkinlik geçişlerinde zil, tef gibi materyallerden yararlandıkları sonucunu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla öğretmenlere işitsel stratejilerden yararlanırken beden hareketlerini nasıl kullandıkları sorulmuş ve beden hareketi olarak en çok (%57.1) “el ile dikkat çekme” hareketi olmak üzere sırasıyla drama, beden dili, vücutla ritim tutma şarkı sözlerine göre hareket etme ve sessiz kalıp dikkat çekme hareketlerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çocuklar dinledikleri şarkılara-seslerle katılmanın yanı sıra bedenleriyle de eşlik etmektedir (Sığırtmaç, 2005). Müzik eşliğinde elleriyle ritmik vuruşlar yapan çocuklar, bedenlerini kullanarak müziğe eşlik etmiş olurlar. Müziğin ritmine göre hareketler yapan çocuklar, bedenlerini ritme göre disipline ederler (Gedikli, 2007, Akt. Aktaş & Bulut, 2014). Çocukların müziğe karşı bedenleriyle eşlik etme yatkınlıkları dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri kullanırken “el ile dikkat çekme, drama, beden dili kullanma” gibi hareketlerin kullanımının işitsel stratejilerin etkisini arttırabileceği düşünülebilir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Dalkıran (2011) tarafından 5-6 yaş grubundaki anaokulu öğrencilerinin ritmik bellek, ritmi kavrama ve uygulama becerilerinin ölçülmesi amacıyla yapılan araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların şarkıya el çırparak eşlik ederken şarkının ritmine uygun eşlik etme becerilerinin yüksek olduğu

görülmüştür. Bulut ve Aktaş'ın (2014) okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygulama durumlarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarındaki ritim çalışmalarını müzik aletleriyle yapmalarının yanında ikinci olarak en çok beden dilini kullandıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Bolat (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara müzik etkinliklerini yeterli araç gereçle verilmesinin yanında ikinci sırada en çok ritim ve hareket eşliğinde yapılması gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin de sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerden yararlanırken çeşitli beden hareketlerini kullandıkları sonucunu desteklemektedir.

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejilerin Kullanılmasının Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanılmasının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik en çok (%76.1) çocuklarda ilgi ve dikkat çekmeyi sağladığını belirttikleri görülmüştür. Müzik, çocukların sessizliği fark etmelerini, sesleri birbirinden ayırt etmelerini ve dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlar (Şen, 2010). Aynı zamanda beyin ile müzik arasında bulunan güçlü ilişki, çocuğun işittiği müziğe dikkatini yoğunlaştırarak hemen tepkide bulunmasını kolaylaştırır (Yener, 2011). Dolayısıyla çocuklar müzik gibi işitsel uyarılarla ne kadar çok etkileşim halinde olurlarsa, sonraki yaşantılarında da o kadar duyarlı ve hassas olmaktadır (Yener, 2011). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları işitsel stratejilerle çocukların ilgi ve dikkatlerini artırma çalışmalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Kuşçu (2010) tarafından müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisine yönelik yapılan çalışmada müzik etkinliklerinin beş-altı yaş grubu çocukların dikkat becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Öner'in (2006) müziğin öğrenme gücünü çeken çocukların duyarlılıklarına olan etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada çocuklara dinletilen şarkıların melodik yapılarının dikkat çekici olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun dinletilen şarkılara odaklandıkları görülmüştür. Malkoç ve Ceylan (2011) tarafından okul öncesi dönemdeki işitsel engelli çocukların müzik eğitimi uygulamalarında dikkat eksikliğini geliştirme becerisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada müzik eğitiminin işitsel engelli çocukların dikkat becerilerini geliştirmeyi sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaların sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilerin çocukların ilgi ve dikkatlerini artırdığı yönündeki görüşlerini desteklemektedir.

İşitsel stratejilerin ilgi ve dikkat artırma özelliğinin yanı sıra çocukların ilgi ve dikkatlerinin azaldığı anda sunulan bir şarkı çocukları gelecek aktiviteler için canlandırmaya yardımcı olur (Öner, 2006). Rutin etkinliklerde müziği kullanmanın çocukları canlandırması ile çocukların etkinliğe katılımı artmakta ve etkinlik daha zevkli hale gelmektedir (Kabataş, 2017). Koca'nın (2019) çocukların gözüyle müzik ve müzik etkinlikleri adlı çalışmasında çocukların "Müzik" denildiğinde akıllarına neler geldikleri sorulmuş ve şarkı söylemek cevabının yanında ikinci olarak en çok eğlenmek yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu bağlamda müziğin çocuklar üzerindeki gelişimi destekleme, uyum ve motivasyon gibi etkilerine yönelik araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer öğretmen görüşlerinin de desteklendiği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerinde İşitsel Stratejilerin Kullanılmasının Öğrenme - Öğretme Sürecine Etkisine Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilerin kullanılmasının öğrenme-öğretme sürecine etkisine yönelik en çok (%61.9) etkinliklere dikkati artırmayı ve

aktif katılımı (%47.6) sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretim sürecinde işitsel stratejilerin diğer etkileri arasında ise dikkat çekme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve geçişi kolaylaştırma görüşlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde dikkat, zihinsel bir faaliyetin odaklanması olarak tanımlanmakta ve çocuğun başarılı olmasında temel öğeyi oluşturmaktadır (Bartan, 2019). Başarıyı yakalamada anahtar rol oynayan dikkat kavramı okul öncesi dönemde son derece önemlidir. Okul öncesi eğitimde dikkat artırıcı etkinlikler şeklinde ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar ile çocukların etkinliklere olan dikkatleri artırılabilir (Gözalın, 2013). Bartan (2019) öğretmenlerin çocukların dikkatini devam ettirebilmek için en çok kendi seslerini kullandıkları ve bunun yanında müzik aletleri ve beden dillerinden de yararlanabildiklerini ifade ettikleri, etkinlik planları dışında ise çocukların dikkatini artırmak amacıyla en çok tekerleme olmak üzere bilmece ve parmak oyunlarından sıklıkla yararlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Denizel Güven ve Cevher'in (2005) çeşitli değişkenler açısından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin bilmece, şarkı ve tekerlemeler gibi uygulamalardan yararlanarak sınıf ortamında düzenledikleri etkinliklere çocukların dikkatini artırdığını belirttikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda çocukların dikkatini çekmek ve sürdürmek amacıyla öğretmenlerin işitsel destekleri kullandıkları görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlik Geçişlerini Sağlarken Yararlanabilecekleri Diğer Strateji Önerilerine Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejilere ek olarak başka hangi stratejilerin kullanılabilmesine yönelik en çok (%53.3) görsel kartlardan yararlanılmasının etkili olabileceğini belirttikleri görülmüştür. Eğitim alanında kullanılan görsel unsurların ortak hedefi, öğrenciyi motive ederek konuya odaklanmalarını sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Ünver & Genç, 2013). Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini artırmayı amaçlayan görsel unsurların eğitimde kullanılan alanlarından biri de okul öncesi sınıflarında yapılan etkinlik geçişleri olarak görülebilir. Sınıf içi etkinlik geçişlerinde çocuklara sunulan görsel ipuçları, öğretmenin sözel yönergelerini destekleyerek, çocukların geçiş esnasında ve geçişin ardından nelerin yapılacağını anlamalarına katkı sağlar (Olive, 2004, Akt. Ergin, 2016). Öğretmenlerin gün içerisinde gerçekleştirecekleri etkinliklerin hangi sırada veya nerede yapılacağını gösteren sembol, resim ya da fotoğrafların etkinlik geçişleri esnasında gösterilmesi görsel olarak çocuklara geçişi hatırlatmakta ve geçişlerin daha etkili gerçekleşmesini sağlamaktadır (Ergin, 2016). Sunulan görsel ipuçlarının etkinlik geçişleri üzerindeki kolaylaştırıcı etkisi dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin de sınıf içi etkinlik geçişlerini sağlarken görsel uyarıcı kartlar kullanmalarının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Aras'ın (2012) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik uygulamalarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin; görsel, renkli, ilginç ve işitsel materyallerin çocukların dikkatini çekecek şekilde dengeli bir şekilde kullandıklarında olumlu etkisi olacağını belirttikleri görülmüştür. Ünver ve Genç'in (2013) yaptıkları çalışmada kitaplardaki görsel unsurların öğrenci motivasyonuna etkisine yönelik öğretmen görüşleri alınmış ve kitaplarda yeni, tanıdık olmayan resimler kullanılarak öğrencilerin konuya ilişkin ilgi ve meraklarının artırılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda resim gibi görsel uyaranlar kullanılarak çocukların konuya olan ilgilerinin artırılabilmesinin görülmesi okul öncesi öğretmenlerinin de sınıf içi etkinlik geçişlerinde çocukları bir sonraki etkinliğe hazırlamak amacıyla görsel kartlardan yararlanabilecekleri sonucunu desteklemektedir. Araştırmada diğer önerilen etkinlik geçiş stratejileri arasında materyal kullanımı altında müzik aletlerinin kullanımı, ritim uygulamaları, beden hareketleri, ışık kullanımı ve oyunların

öğretmenler tarafından önerildiği görülmüştür. Öğretmenler tarafından önerilen bu stratejilerin aynı zamanda öğretmenler tarafından uygulandığı belirtilen stratejiler olduğu görülmektedir. Farklı önerilerin ifade edilememesi, okul öncesi öğretmenlerinin işitsel stratejilerin kullanımı yönünde bilgi eksikliklerinin olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin ritim ve müzik becerilerindeki eksiklik, bu stratejilerin kullanımında engel teşkil etmektedir (Rajan, 2017).

Mevcut araştırma okul öncesi eğitimde sınıf içi etkinlik geçişlerinin incelendiği çalışmaların kapsamını genişletmiştir. Elde edilen veriler 21 okul öncesi öğretmenin görüşleri ile sınırlı olduğundan çalışmaya katılan öğretmenler değiştiğinde elde edilen verilerin de değişmesi söz konusudur. Bu nedenle araştırma sonuçlarının daha geniş çalışma gruplarında başka araştırmalarla desteklenmesi ve araştırma bulgularının doğrulanması önerilmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde işitsel stratejileri kullanma durumları görüşme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma, yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecekte öğretmenlerin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları stratejileri daha kapsamlı bir şekilde incelemeye yönelik karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında sınıf içi etkinlik geçişlerini etkili bir şekilde sağlamaya yönelik stratejiler geliştirici eğitim ve seminerlerin verilmesi, üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarına sınıf içi etkinlik geçişleri ve geçiş stratejilerine yönelik çeşitli seminerler ve uygulamaya yönelik eğitimlerin verilmesi de öneriler arasındadır.

KAYNAKÇA

- Acay, S., Çamlıbel, S. & Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6),367-378.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (7-14). Ankara: Pegem.
- Akgün, E., Yarar, M. & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(3), 1-9.
- Aras, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi için öğretim düzenlemesine yönelik algı ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G., Fidan, Ö. İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arnas, Y. A., Erden, Ş. & Cömertpay, D. B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. *OMEP Dünya Konye Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, (3), 435-550.
- Ayan, B. E. & Kaya, S. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 463-480.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231- 274.
- Banerjee, R. & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategy sand tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları dikkat çekme ve dikkati sürdürme şekillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 227-244.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bay, D.,N. & Dikmen Ada, B. (2019). Classroom management in preschool education. in F. Alisinanoğlu, V. Bayraktar & A. İ.C. Gözümlü (Ed.), *New Horizons İn Early Childhood Education*, (111-130). Turkey: Strategic Researches Academy (SRA).

- Bolat, Y. E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *İdil Dergisi*, 6(35), 2073-2096.
- Bulut, D. & Aktaş, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygulama durumları (Niğde ili örneği). *International Journal of Social Science*, 25(1), 21-34.
- Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil bilgisi kazanımları. *Motif Akademi Halk Bilimleri Dergisi*, 6(12), 175-183.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf becerilerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Müttevelli Heyeti Başkanlığı*, (44), 123-142.
- Dalkıran, E. (2011). 5-6 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin ritmik bellek, ritmik algılama ve uygulama becerilerinin ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 279-289.
- Ekici, F.Y. , Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Erbaş, E. & Ergenekon, Y. (2020). İlköğretim kaynaştırma uygulamalarında sınıf içi geçişleri kolaylaştıran stratejiler. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 10(1), 790-826.
- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, E. & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-193.
- Gillespie, C. W. & Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behavior. *Early Child Development and Care*, 180(6), 799-808.
- Göktaş, G. (2006). *Oyun tekerlemelerinin araştırılması ve incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 23-40.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güler, N. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, E. D. & Cevher, F. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1-16.
- Karabay, Ş. O. & Ası, D. Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirilerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 87-108.
- Koca, Ş. (2019). Çocukların gözüyle müzik ve müzik etkinlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 845-852.
- Korkmaz, A., Çoban, A. E., & Şahin, M. K. (2018,Nisan). *Okul öncesi öğretmen adaylarının gözüyle sınıf içi geçişleri değerlendirmesi*. İçinde M. Şişman ve Ö. Demirel (Başkan), 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, 18-22 Nisan 2018.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff- schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Malkoç, T. & Ceylan, F. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde dikkat eksikliğini geliştirme becerisine ait inceleme. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 2146-7463.

- Millî Eğitim Bakanlığı, MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun, & A. Ersoy (Çev. Ed.), Ankara: Pegem.
- Ogelman, H. G. & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84.
- Oğul, H. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının temel ritim algılama ve şarkı söyleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Okumuş, M. & Karadağ, E. (2014). Popüler müziklerin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 289-297.
- Öner, A.K. (2006). *Müziğin öğrenme gücü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Konya.
- Özgül, İ. (2017). Temel eğitim bölümü okul öncesi öğretmenliği lisans programına ilişkin müzik derslerinin çözümlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1496-1509.
- Öztürk, Y., Gangal, M., & Ergişi, M.B. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-238.
- Rajan, R. S. (2017). I've got rhythm! Fostering child-centered musical activities for preschoolers. *General Music Today*, 26(2), 9-13.
- Register, D. & Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 25(1), 25-31.
- Sığırtmaç, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Şen, Y. (2006). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337- 343.
- Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Turla, A., Yükselen, A. İ., Güleç, H. Ç., Avcı, N., Güner, N.K., Tuncer, N., Dilek, A., Benli, K., Ersoy, Ö. A., Soysal, Ö.K., Bayraktar, V. (2017). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*. Ankara: Hedef.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-557.
- Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekasına olan etkileri. *Kastamonu Education Journal*, 21(3), 2015-1034.
- Ungan, S. (2009). Dil gelişim aracı olarak tekerlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 217-225.
- Ünver, Ş. & Genç, A. (2013). Görselliğin gücü: Almanca ders kitaplarındaki görselliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 393-404.
- Wurtele, S.K. & Drabman, R.S. (1984). "Be at the buzzer" for classroom, dawdling, A one year trial. *Behavior Therapy*, 15, 403-409.
- Yener, A.Y. (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 119-124.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zeybek, Ş. N. (2015, Aralık). *Dini içerikli çocuk şarkı sözleri üzerine bir inceleme*. İçinde T. Şimşek ve V. Yıldız (Başkan), 2. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, İstanbul, KBN Dijital Baskı Tesisleri.

Kaynak gösterimi için (for cite in):

- Bozan, B., Demir, B., Karahallı, C. & Bay, D.N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik geçişlerinde kullandıkları işitsel stratejilerin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 66-88. doi: 10.52797/tujped.912409

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Preschool teachers make use of various transition strategies, primarily auditory strategies, in order to provide effective classroom management in their classrooms. It is important to reveal these transition strategies used by teachers in order to ensure effective classroom management. When the relevant literature was examined, it was seen that there were few studies on this subject, so determining the auditory strategies used by preschool teachers in classroom activity transitions constituted the purpose of the study.

Method

This research was carried out using qualitative research method. The research was carried out with a case study, one of qualitative research designs. One of the purposeful sampling methods, easily accessible situation sampling was used to determine the participants of the study. In the present study, 2 kindergartens in Eskisehir central districts were determined according to the easily accessible situation sample. According to the criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, it was determined that the teachers to participate in the study have at least 10 years of professional seniority and according to this criterion, 21 preschool teachers participated in the study on a voluntary basis. Research figures were obtained using the interview technique. In order to ensure the content validity of the prepared interview questions, three different expert opinions were used and the questions were arranged according to the expert opinions. Within the scope of the research, face-to-face interviews were held with 21 teachers in the spring semester of 2019. The data obtained from these interviews were recorded using a tape recorder. Each of the interviews lasted approximately 10-15 minutes. The obtained data was converted into a document by listening to the audio recordings. The descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis process of the research data. The descriptive analysis of the data was interpreted according to themes and arranged by including direct quotations.

Findings

Considering the findings of the study, it was seen that preschool teachers mostly used music/rhythm instruments while providing classroom activities. Considering the materials used by preschool teachers when using auditory strategies in classroom activity transitions, it was found that they mostly used bell / tambourine / whistle materials. Considering the body language used by preschool teachers in classroom activity transitions, it was concluded that teachers mostly used body movements. Considering the effects of auditory strategies used in classroom activity transitions on children, it is concluded that these strategies attract the attention and attention of children the most. When the effects of using auditory strategies in the activity process on the learning-teaching process were evaluated, it was seen that the attention to activity was increased with the use of these strategies. When looking at other strategies that preschool teachers can use in classroom activity transitions, it is concluded that visual cards can also be used.

Conclusion and Discussion

In this study, how teachers provide in-class activity transitions, which auditory strategies they use, the effect of these auditory strategies on children and the learning-teaching process,

and what other strategies can be used as well as auditory strategies are revealed. When the data obtained within the scope of the study were examined, it was seen that the teachers mostly used music and songs among the auditory strategies, while they preferred materials such as tambourine, bell and whistle at least. Teachers stated that while using these strategies, they mostly included body movements and they could benefit from various materials such as tambourine, bell and whistle together with body movements. It has been stated that these strategies used to attract the attention of children, in addition, contribute to their motor and language development. It was stated by teachers that the strategies increased the attention towards the activity and facilitated the active participation of children in the activities as an effect on the learning-teaching process. It was observed that the teachers stated that in addition to the auditory strategies used, picture cards with mostly visual content could be used and that changing these audio and visual strategies at certain times would increase the effectiveness in classroom activity transitions. These results were discussed in line with the relevant literature and inferences for the auditory strategies used by preschool teachers were tried to be determined.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Derslerinde Okul Bahçelerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi**

Gamze GÜLEN¹ & Aykut Emre BOZDOĞAN²

¹Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 21/04/2021

Kabul Tarihi (Accepted): 19/05/2021

Düzeltilme Tarihi (Revised): 19/05/2021

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2021

Özet

Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçelerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından bütünsel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi ve alt problemlerini daha detaylı inceleyebilmek için hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılan karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Araştırma Tokat ilindeki ortaokullarda görev yapan 53 erkek ve 60 kadın olmak üzere toplam 113 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin okul bahçesi kullanım durumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan Okul Bahçesi Kullanım Durumu Anket Formu uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik verilerin istatistiksel çözümleri için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ise içerik analizine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin neredeyse yarısının derslerinde okul bahçelerini kullandığını, kullanan öğretmenlerin ise çoğunluğunun okul bahçesini düzensiz aralıklarla ve dersin anlatımı amacıyla kullandığını göstermektedir. Ayrıca ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyeleri öğrenme alanları açısından incelendiğinde, öğretmenlerin okul bahçelerini en fazla "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanında kullandığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul bahçesi, fen bilimleri dersi, fen bilimleri öğretmeni, fen eğitimi

The Evaluation of the Use of School Gardens by Science Teachers in Their Lectures

Abstract

The purpose of this study is the evaluation of use of school gardens by science teachers during their lectures in regard to different variables. In this study, a mixed method combining both quantitative and qualitative data is used to examine the research topic in more detail. This study is conducted with a total amount of 113 middle-school science teachers (53 male and 60 female) working in elementary schools in the city of Tokat, Turkey. In order to evaluate the status of use of school gardens by the teachers, a questionnaire consisting of two parts (the questionnaire for the status of use of school gardens) developed by the researcher is applied to the teachers. Descriptive statistical methods of frequency and percentage were used for statistical solutions of the data. Open-ended questions are analyzed according to content analysis. The results of the research show that almost half of the teachers use the school gardens in their lectures, and the majority of the teachers who do use the school garden at irregular intervals and as a replacement of lectures for the purpose of lecturing. In addition, in terms of learning categories for middle-school 5th, 6th, 7th, and 8th grades, it is seen that teachers mostly use the school gardens in the "Physical Events" learning category.

Keywords: School garden, science course, science teacher, science education

*Sorumlu yazar e-mail: gulengamzeagirman@gmail.com Orcid No: 0000-0002-5061-0945

** Bu çalışma 658169 kodlu "Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçelerini kullanma durumlarının incelenmesi: Tokat ili örneği" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

DOI: 10.52797/tujped.925015

GİRİŞ

Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetleri artık okul içi veya sınıf ile sınırlı kalmayıp faydalı olacağı düşünülen her türlü okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek bir sürece dönüşmüştür (Saraç, 2017). Öğrencilerin eğitim yaşantılarının sınıf içerisine hapsedilmesi ve gerçek hayattan uzaklaştırılması zaten eleştirilen bir durumdur (Özer, 2007). Çünkü sadece okul içinde gerçekleştirilmeye çalışılan bir eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin öğrenmeyi günlük hayatla bağlantısı olmayan, doğallıktan uzak, kısaca suni faaliyetler olarak görmelerine sebep olabilir (Kılıç, 2001). Okul dışı öğrenme kavramı; okul sınırlarının dışında bulunan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsamaktadır (Eshach, 2007). Dolayısıyla okul dışında yapılan faaliyetlerin doğada ve yaşanan çevrede yapılan, eğitim amaçlı aktiviteleri içeren öğrenme süreçlerini kapsadığı ifade edilebilmektedir (Tatar & Bağrıyanık, 2012).

Öğrencilerin okul dışındaki ortamlarda bu faaliyetleri yürüteceği derslerin başında ise fen dersleri gelmektedir. Çünkü fen eğitiminin hedefleri arasında, öğrencilerin doğal dünyayı anlamaları ve öğrenmeleri, bunun verdiği düşünsel zenginliği ve heyecanı yaşamalarını sağlamak vardır (MEB, 2005). Eliason ve Jenkins'e (2003) göre fen günlük hayatımızın bir parçasıdır ve bu nedenle fen eğitimi çocuklar açısından anlamlı ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmiş olarak eğitim programlarına dâhil edilmelidir. Fen öğretiminin ağırlıklı olarak yapıldığı gözlemlenen üç öğrenme ortamı bulunmaktadır. Bunlar: sınıf, laboratuvar ve okul dışı mekânlardır (Orion & Hofstein, 1994). Sınıf ve laboratuvar ortamları fen dersleri için sınırlı birer öğrenme ortamı olmakta ancak fen öğrenmede okul dışı mekânlar öğrencilere birçok fırsat sunmaktadır (Carrier, 2009). Bu nedenle günümüzde önem kazanan okul dışı çevreler Milli Eğitim Bakanlığı'nın özellikle fen öğretim programlarında yer almakta ve yapılacak olan farklı etkinliklerin imkânlar dâhilinde bu öğrenme ortamları içerisinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Fen öğretiminin daha faydalı olması için bilim merkezleri, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar gibi okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması gün geçtikçe artmakta ve fen eğitimcilerinin dikkatini çekmektedir (Smith, McLaughlin & Tunnicliffe, 1998).

Okul dışı öğrenme ortamları kapsamında literatürde farklı sınıf düzeylerinde ve farklı okul dışı çevrelerde birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlardan akvaryumların (Falk & Adelman, 2003), müzeler ve bilim merkezlerinin (Aktekin, 2008; Sturm & Bogner, 2010), hayvanat bahçelerinin (Yavuz, 2012), enerji parkının (Balkan, Kıyıcı & Atabek Yiğit, 2010; Ertaş, Şen & Parmaksızoğlu, 2011), botanik bahçelerinin (Wiegand, Kubisch & Heyne, 2013), sanayi kuruluşlarının (Bozdoğan, Okur & Kasap, 2015) ve milli parkların (Güler, 2009) çeşitli araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin akademik başarı ve tutuma etkisi (Bozdoğan, 2008; Sturm & Bogner, 2010; Şentürk & Özdemir, 2014; Yavuz, 2012), okul dışı öğrenme ortamlarının; öğrenciye deneyim kazandırması (Bozdoğan & Yalçın, 2006; Tatar & Bağrıyanık, 2012), gözlem becerisi ile kalıcı bilgi edinmeyi sağlaması (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010), öğrencinin günlük hayatla ilişki kurmasını kolaylaştırması (Ertaş, Şen & Parmaksızoğlu, 2011; Tortop & Özek, 2013), öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönde gelişmesini sağlaması (Berberoğlu & Uygun, 2013; Güler, 2009; Tatar & Bağrıyanık, 2012) ve çevre bilinci oluşturmaya (Berberoğlu ve Uygun, 2013) ilişkin çalışmalarda bulunmaktadır. Görüldüğü üzere okul dışı eğitim ortamları öğrencilere birçok yönde olumlu kazanımlar sağlamaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin çoğunlukla bu ortamları tercih etmedikleri görülmektedir (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bunun sebebinin de öğretmenlerin yeterli bilgiye (Güler, 2009) ve öz-yeterliğe sahip

olmaması ve kaygılanması olduğu ortaya konulmuştur (Bozdoğan, 2015). Ayrıca ulaşım sıkıntısı, zaman sıkıntısı, sınıfların kalabalık olması, öğrenci kontrolünün zor olması ve bir takım resmi işlemlerin bulunması bu tür etkinliklerin öğretmenler tarafından tercih edilmesini de güçleştirmektedir (Erten & Taşçı, 2016; Karademir, 2013). Bu nedenle okul dışı ortamlara yapılan gezilerde karşılaşılan bürokratik işler, ulaşım, maddi yetersizlikler vs. gibi sorunların okul bahçelerinde yapılacak etkinliklerde karşılaşılmaması, bu ortamların alternatif olarak sunulabileceğini göstermektedir.

Okul bahçeleri öğrencilerde olumlu psiko-fiziksel özellikler geliştirmeye ve sağlıklı bir ortamda yeni bilgi edinmeye teşvik etmek açısından büyük önem arz etmektedir (Geuşić, 2020). Bu sebeple okulun inşa edileceği alanın özellikleri, okul binasının yapısal ve fiziksel özellikleri, okul bahçesinin estetik yapısı ve düzenlemeleri gibi etkenlere çok dikkat edilmeli; estetik ve eğitsel açıdan gereken değeri taşımasına önem ve özen gösterilmelidir (Işıl, 1991; Stephen & Crawley, 1994). Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda okul bahçesi kavramının ülkemizden farklı olarak daha ziyade bitki yetiştirilen bir bahçe olarak tasarlandığı görülmektedir (Rye, Selmer, Pennington, Vanhorn, Fox & Kane, 2012). Bu yeşil temalı bahçeler öğrencilerin ve öğretmenlerin kendini ifade edebilme, yaratıcılık, inovasyon ve yeme alışkanlıklarının olumlu yönde şekillenmesine katkıda bulunmakta, ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin günlük hayatta zamanı daha iyi yönetme becerisi elde etmelerine de olanak sağlamaktadır (Thorp & Townsend, 2001). Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri'ni kapsayan bir derleme çalışmasında genel olarak okul bahçelerinin öğrencilerin fen başarısını ve yeme alışkanlıklarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir (Blair, 2009). Bununla birlikte yapılan bir çalışmada beslenme programı ve okul bahçesinin birbiriyle örtüşmesi gerektiği ve öğrencilerin kendileri tarafından okul bahçesinde yetiştirilen sebzelerin beslenme saatinde tüketilmesi sayesinde öğrencilerin beslenme alışkanlığına olumlu katkılarda bulunduğu görülmektedir (Graham, Beall, Lussier, McLaughlin & Zidenberg-Cherr, 2005; Morgan, Warren, Lubans, Saunders, Quick & Collins, 2010). Ayrıca okul bahçeleri tecrübeyle öğrenme açısından fırsat sağlamakta ve öğrenilen bilgilerin ise pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Skelly & Bradley, 2000). Robinson & Zajicek (2005) tarafından yapılan bir çalışmada bir yıl boyunca "Okul Bahçesi Programı"na dâhil olan öğrencilerin dahil olmayan öğrencilere kıyasla hayat becerisinin yüksek oranda geliştiği ifade edilmektedir. Okul bahçesi uygulamaları, öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve bu sebeple gelişimleri üzerinde de olumlu yönde bir etki gösterdiği de görülmektedir (Ürey & Çepni, 2014). Okul bahçesinin eğitim sürecindeki etkilerini inceleyen birçok çalışma, öğrencilere çok sayıda fayda sağladığını göstermekte olup bunlardan birinin de deneysel öğrenmeyi sağlamasıdır (Başar, 2020; Papadopoulou, Kazana & Armakolas, 2020). Bahçe temelli öğrenme (Garden Based Learning [GBL]) doğayla iç içe olmayı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlamakta ve bu sayede öğrencilerin fen dersine yönelik ilgilerini yükseltmektedir (Riggs, 2020).

Literatürde okul bahçelerinin etkili kullanılmasına yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmakla birlikte ülkemizde okul bahçelerinin kullanılma durumları noktasında yeterli düzeyde çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçelerini kullanım durumlarının hangi değişkenler tarafından etkilendiğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmayla literatüre bu konuda katkı sağlanacağı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçelerini kullanma durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde okul bahçesini kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenler okul bahçesini en çok hangi ünite/üniteelerde kullanmaktadırlar?
- 3) Araştırmaya katılan öğretmenler okul bahçesi kullanım sürecinde ne gibi problemlerle karşılaşmaktadır?
- 4) Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul bahçesini etkili kullanma hakkında meslektaşlarına önerileri nelerdir?
- 5) Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde okul bahçesi kullanmalarının öğrencilere ne tür katkıları olduğuna dair görüşleri nelerdir?
- 6) Araştırmaya katılan ve okul bahçesini kullanmayan öğretmenlerin okul bahçesini kullanmama nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, araştırmanın problemini daha detaylı inceleyebilmek ve probleme cevaplar aramak adına hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Bu yöntem karma yöntem (mixed method) olarak adlandırılır (Tashakkori & Teddlie, 2003). Ayrıca araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan ve Cresswell (2003) tarafından tasarlanan sıralı açıklayıcı tasarım deseni kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olur (Onwuehuzie & Leech, 2004) ve sonuçlar arasında ilişkiyi kuvvetlendirir.

Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Tokat ilindeki ortaokullarda görev yapan 330 fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Tokat ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri arasından orantısız tabakalı örnekleme seçilen ve ulaşılması mümkün olan toplam 113 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örneklem genelde yaş, cinsiyet, gelir düzeyi gibi kendi içlerinde heterojen ama genel manada homojen dağılan demografik değişkenleri içeren bir örneklem türüdür (Baştürk & Taştepe, 2013). Araştırmanın örneklemini belirlemek amacı ile Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Tokat genelindeki ortaokulların listesi alınmıştır. Ayrıca özel eğitim okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenleri de bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Erkek	53	46,9
	Kadın	60	53,1
Mezuniyet durumu	Eğitim Fakültesi	104	92
	Fen Edebiyat Fakültesi	9	8
Hizmet yılı	1-10 yıl	48	42,5
	11-20 yıl	48	42,5
	21 yıl ve üzeri	17	15

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 113 fen bilimleri öğretmeninden 53'ünün (%46,9) erkek, 60'ının (%53,1) ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 104'ünün (%92) Eğitim Fakültesi mezunu, 9'unun (%8,0) ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmenlerden 48'inin (%42,5) 1-10 yıl hizmet yaptığı, 48'inin (%42,5) 10-20 yıl hizmet yaptığı ve 17'sinin (%15,0) ise 21 yıl ve üzerinde süredir görev yaptığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve iki bölümden oluşan anket formundan elde edilmiştir. Anket, belirlenen bir konuda belirlenmiş hipotezlere bağlı kalınarak evreni temsil eden bir örnekleme veya evrenin tamamının kaynağını oluşturan kişilere önceden belirlenen birtakım soruların yöneltildiği sistemli bir veri toplama tekniği olarak adlandırılır (Balci, 2005).

Okul bahçesi kullanım durumu anket formu: Okul bahçesi kullanım durumu anket formu araştırmacılar tarafından bu araştırma için geliştirilmiş orijinal bir formdur. Anket formu geliştirilirken öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda taslak anket formu oluşturulmuştur. Anket formunun geliştirilmesinden sonra geçerlik çalışması yapılmıştır. Bir anket formunda en fazla kullanılan geçerlik yöntemi kapsam geçerliğidir. Ankette bulunan soruların içeriği, anketin amacına uygunluğu ve bir bütün halinde incelendiğinde soruların bu bütünlüğü oluşturup oluşturmadığı kapsam geçerliliğini ifade etmektedir. Bir anket formunun kapsam geçerliliğini sağlamanın birtakım yöntemleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi konu alanındaki uzmanlara başvurmadır. Ayrıca anket formu oluşturulurken anketin uygulanacağı bireylere araştırmacı tarafından önceden hazırlanan açık uçlu birtakım soruların yöneltilmesi ve ön deneme yapılması anket formunun kapsam geçerliliğini yükseltir. Anket formuna 2 fen eğitimi uzmanı, 3 fen bilimleri öğretmeni ayrıca imla ve yazım kuralları bakımından 1 Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali verilmiştir. Yapılan düzenlemelerde kompleks cümleler basitleştirilmiş ve anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlere ait cinsiyet, kıdem yılı, mezuniyet durumu, okutmakta oldukları sınıf seviyeleri, okul bahçesi kullanıp kullanmama ve okul bahçesini dersin hangi aşamasında kullandıkları gibi 7 adet demografik bilgidен oluşan kapalı uçlu soruları barındırmaktadır. İkinci bölüm ise yine bir adet kapalı uçlu soru ve 4 adet açık uçlu soru olmak üzere toplam 5 adet sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2018-2019 Eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde toplanmıştır. Veriler Tokat ili ve ilçelerinde çeşitli okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinden bireysel olarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu süreçte araştırma anketi araştırmacı tarafından bireysel olarak öğretmenlere dağıtılmış, anket formları doldurulmadan önce gerekli açıklamalar yapılmış ve 72 saat içinde anketler araştırmacı tarafından tekrar toplanmıştır. Veri toplama çalışmaları 12.03.2019–28.03.2019 tarihleri arasında sürdürülmüştür. Uygulanan anket sayısı 197 olup geri dönüş alınan anket sayısı 113'tür. Değerlendirilen 113 ankette herhangi bir veri kaybına rastlanmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik veriler anket kullanılarak toplanmış olup verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Sayısal sonuçlarla ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmıştır. Açık uçlu sorular ise içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi metinlerin düzenlenmesi ve sınıflandırılması, karşılaştırılması ve bu metinlerden teorik birtakım sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ayrıca içerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek daha anlaşılır bir biçime dönüştürülmesi olanağı sağladığından tercih edilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırma verileri herkesin anlayabileceği şekilde çeşitli ana başlıklar ve alt başlıklar altında toplanmış ve görüşlerin tekrarlama sıklığına göre gruplandırılmıştır. Ayrıca örnek öğretmen görüşleri de eklenerek bulgular kısmında okuyuculara sunulmuştur. Öğretmenlere ait görüşler eklenirken öğretmenlerin cinsiyetlerini ve anket numaralarını temsil eden kısaltmalar kullanılmıştır. Erkek öğretmenler için "E" kadın öğretmenler için ise "K" kısaltmaları kullanılmış, numaralandırma ise anket numarasına göre "E11", "E72", "E3" veya "K20", "K81", "K110" şeklinde ifade edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesini kullanma sıklıkları incelenmiş ve Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2. Fen bilimleri öğretmenlerin derslerinde okul bahçesini kullanma sıklığının frekans ve yüzde dağılımı

Okul bahçesi kullanım sıklığı	f
Düzensiz aralıklarla	33
Yılda en az bir kez	12
Ayda en az bir kez	7
Dönemde en az bir kez	7
Haftada en az bir kez	5
Kullanmıyorum	49
Toplam	113

Tablo 2 incelendiğinde derslerinde okul bahçesini kullanan 64 öğretmenden 33’ünün okul bahçesini düzensiz aralıklarla kullandığı, 12’sinin yılda en az bir kez kullandığı, 7’sinin ayda en az bir kez kullandığı, 7’sinin dönemde en az bir kez kullandığı ve 5’inin de haftada en az bir kez kullandığı görülmektedir. 49 öğretmen okul bahçelerini derslerinde kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesini dersin hangi ünitelerinde kullandıkları incelenmiş ve Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin dersine giren 51 öğretmenden 31’inin (%60,78) fen bilimleri dersinde okul bahçesini İnsan ve Çevre ünitesinde kullandığı, 28’inin (%54,90) Canlılar Dünyası ünitesinde kullandığı, 26’sının (%50,98) Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme ünitesinde kullandığı, 22’sinin (%43,13) Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde kullandığı, 18’inin (%35,29) Işığın Yayılması ünitesinde kullandığı, 4’ünün (%7,84) Madde ve Değişim ünitesinde kullandığı, 3’ünün (%5,88) ise Devre Elemanları ünitesinde kullandığı görülmektedir. 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin dersine giren 46 öğretmenden 36’sının (%56,25) fen bilimleri dersinde okul

bahçesini Kuvvet ve Hareket ünitesinde kullandığı, 21'inin (%45,65) Güneş Sistemi ve Tutulmalar Dünya ve Evren ünitesinde kullandığı, 21'inin (%45,65) Ses ve Özellikleri ünitesinde kullandığı, 10'unun (%21,73) Madde ve Isı ünitesinde kullandığı, 3'ünün (%6,52) Vücudumuzdaki Sistemler ünitesinde kullandığı, 3'ünün (%6,52) Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesinde kullandığı, 1'inin (%2,17) Elektrik İletimi ünitesinde kullandığı görülmektedir. 6. sınıf öğrenme alanları bakımından ele alındığında öğretmenlerin okul bahçesini en çok “Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanı, en az ise “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı konularında işlediği görülmektedir.

Tablo 3. Fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesini derslerindeki hangi ünitelerde kullandıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Sınıf	Üniteler	Öğrenme Alanları	f	%
5. sınıf	6. ünite (İnsan ve Çevre)	Canlılar ve Yaşam	31	60,78
	2. ünite (Canlılar Dünyası)	Canlılar ve Yaşam	28	54,90
	3. ünite (Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme)	Fiziksek Olaylar	26	50,98
	1. ünite (Güneş, Dünya ve Ay)	Dünya ve Evren	22	43,13
	5. ünite (Işığın Yayılması)	Fiziksek Olaylar	18	35,29
	4. ünite (Madde ve Değişim)	Madde ve Doğası	4	7,84
	7. ünite (Devre Elemanları)	Fiziksek Olaylar	3	5,88
6. sınıf	3. ünite (Kuvvet ve Hareket)	Fiziksek Olaylar	36	78,26
	1. ünite (Güneş Sistemi ve Tutulmalar Dünya ve Evren)	Dünya ve Evren	21	45,65
	5. ünite (Ses ve Özellikleri)	Fiziksek Olaylar	21	45,65
	4. ünite (Madde ve Isı)	Madde ve Doğası	10	21,73
	2. ünite (Vücudumuzdaki Sistemler)	Canlılar ve Yaşam	3	6,52
	6. ünite (Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı)	Canlılar ve Yaşam	3	6,52
	7. ünite (Elektrik İletimi)	Fiziksel Olaylar	1	2,17
7. sınıf	3. ünite (Kuvvet ve Enerji)	Fiziksel Olaylar	24	51,06
	5. ünite (Işığın Madde ile Etkileşimi)	Fiziksek Olaylar	16	34,04
	1. ünite (Güneş Sistemi ve Ötesi)	Dünya ve Evren	13	27,65
	7. ünite (Elektrik Devreleri)	Fiziksel Olaylar	11	23,40
	2. ünite (Hücre ve Bölünmeler)	Canlılar ve Yaşam	5	10,63
	4. ünite (Saf Madde ve Karışımlar)	Madde ve Doğası	5	10,63
	7. ünite (Elektrik Devreleri)	Fiziksel Olaylar	1	2,12
8. sınıf	1. ünite (Mevsimler ve İklim)	Dünya ve Evren	22	51,16
	6. ünite (Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi)	Canlılar ve Yaşam	21	48,83
	5. ünite (Basit Makineler)	Fiziksek Olaylar	15	34,88
	3. ünite (Basınç)	Fiziksek Olaylar	14	32,55
	4. ünite (Madde ve Endüstrisi)	Madde ve Doğası	4	9,39
	2. ünite (DNA ve Genetik Kod)	Canlılar ve Yaşam	1	2,32
	7. ünite (Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi)	Fiziksek Olaylar	0	0,00

7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin dersine giren 47 öğretmenden 24'ünün (%51,06) fen bilimleri dersinde okul bahçesini Kuvvet ve Enerji ünitesinde kullandığı, 16'sının (%34,04) Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde kullandığı, 13'ünün (%27,65) Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde kullandığı, 11'inin (%23,40) Elektrik Devreleri ünitesinde kullandığı, 5'inin (%10,63) Hücre ve Bölünmeler ünitesinde kullandığı, 5'inin (%10,63) Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde kullandığı, 1'inin (%2,12) 'sinin ise Elektrik Devreleri ünitesinde kullandığı görülmektedir. 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin dersine giren 43 öğretmenden 22'sinin (%51,16) fen bilimleri dersinde okul bahçesini Mevsimler ve İklim ünitesinde kullandığı, 21'inin (%48,83) Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde kullandığı, 15'inin (%34,88) Basit Makineler ünitesinde kullandığı, 14'ünün (%32,55) Basınç ünitesinde kullandığı, 4'ünün (%9,39) Madde ve Endüstrisi ünitesinde kullandığı, 1'inin (%2,32) DNA ve Genetik Kod ünitesinde kullandığı görülmektedir. Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünitesinde ise hiçbir öğretmenin okul bahçesini kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesi kullanım sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştığı incelenmiş ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Derslerinde okul bahçesini kullanan fen bilimleri öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları problemlere ilişkin frekans dağılımı

Tema	Kod	f	
Problemlerle karşılaşan	Sınıf Yönetimi Yetersizliği	24	
	Bahçenin Fiziki Durumunun Yetersizliği	15	
	Öğrencilerdeki Dikkat Dağınıklığı	12	
	Mevsimsel Etmenler	7	
	Güvenlik Problemleri	4	
	Açık Alanda Duyma ve Not Alma Zorluğu	3	
	Araç -Gereç Yetersizliği	2	
	Okul İdaresinden Kaynaklanan Problemler	1	
	Problemlerle karşılaşmayan		19

Tablo 4 incelendiğinde derslerinde okul bahçesini kullanan 64 öğretmenin 45'inin okul bahçesini kullanırken en az bir problemle karşılaştığı, 19'unun ise herhangi bir problemle karşılaşmadığı görülmektedir. Bu kapsamda en az bir problemle karşılaştığını ifade eden 45 öğretmenin 24'ünün sınıf yönetimine ilişkin sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen "*Çocukları bazen bir arada tutmak zor oluyor. (K4)*" derken bir diğer öğretmen ise "*Bahçede öğrencilerin düzenini sağlamak zorlaşıyor. (E19)*" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 15'i bahçenin fiziki yetersizliğinden kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden birisi "*Oturulacak yer sıkıntısı olabiliyor. (E76)*" derken bir diğeri de "*Bahçe alanının yeterli olmamasıyla ilgili bir sorun yaşıyoruz. (K46)*" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden 12'si öğrencilerdeki dikkat dağınıklığından kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden birisi "*Bahçedeki kargaşadan dolayı çocukların dikkatini etkinliklere vermesi zor oluyor. (K56)*" derken bir diğeri de "*Evet bazen derse ilgisi olmayan öğrenciler gruptan kopabiliyor. (K66)*" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden 7'si mevsimsel etmenlerden kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden birisi "*Güneş ışığı gereken durumlarda birden hava kapanabiliyor, yağışlı oluyor. (E75)*" derken bir diğeri de "*Soğuk hava şartları yüzünden bahçede ders yapmakta zorlanıyorum. (K14)*" şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden 4'ü güvenlikten kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden birisi “*Olası tehlikelere karşı öğrenciler savunmasız oluyor. (E11)*” derken bir diğeri de “*Sürat konusunda koşma yaparken bazen düşüp yaralanabiliyorlar. (K32)*” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden 3'ü ise açık alanda duyma ve not alma zorluğundan kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden birisi “*Konuşulanların anlaşılması, duyulması zorlaşıyor. (E19)*” derken bir diğeri de “*Öğrencilerin geniş alanda duyması zorlaşıyor. (K20)*” şeklinde görüş belirtmiştir. Yine öğretmenlerden 2'si araç-gereç yetersizliğinden kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden birisi “*Araç-gereç yetersizliği bahçede ders işlememizi zorlaştırıyor. (E67)*” derken bir diğeri de “*Bazen yeterli araç gereç olmayabiliyor. (E83)*” şeklinde görüş belirtmiştir. Yine öğretmenlerden 1'i okul idaresinden kaynaklanan problemler yaşadığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğretmen “*Okul idaresi derslerin dışarda işlenmesinden rahatsız oluyor. Gerekçe ise; okul disiplini bozulur, herkes böyle yapmak ister, suistimal edilir. (K98)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesini etkili kullanma hakkında meslektaşlarına verdikleri öneriler incelenmiş ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçesini etkili kullanma tavsiyelerine ilişkin frekans dağılımı

Tema	Kod	Açıklama	f
Tavsiyesi Olan			32
	Planlama	Bahçede etkinlik yapmadan önce mutlaka etkinliği planlamalısınız.	9
		Grubun dikkatini konuya toplayacak etkinlikler seçmelisiniz.	5
		Etkinliklerin bahçeye ve konuya uygun olmasına dikkat etmelisiniz.	5
		Etkinlik yönergesini bahçeye çıkmadan önce öğrencilere dağıtmalı ve açıklamalısınız.	4
		Zaman sıkıntısı yaşamamak için zaman planlaması yapmalısınız.	1
	Destek	Okul yönetiminden destek alarak, okul bahçesini fen bilimleri dersi için verimli hale getirebilirsiniz.	8
		Kalabalık sınıflarda yardımcı öğrenciler görevlendirebilirsiniz.	3
	Güvenlik	Olası kazalar için gerekli güvenlik önlemlerini almalısınız.	3
	Uygulama	Bazı konu ve üniteler için bahçede çizimler ve şekiller kullanabilirsiniz.	2
Tavsiyesi Olmayan			32

Tablo 5 incelendiğinde okul bahçesini daha etkili kullanmak adına tavsiyede bulunan 32 öğretmenden 24'ü bahçenin daha verimli kullanılabilmesi için planlama yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda 24 öğretmenden 9'u “Bahçede etkinlik yapmadan önce mutlaka etkinliği planlamalısınız” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “*Yapılan etkinlik önceden mutlaka planlanmalıdır. (E8)*” ifadesini kullanırken bir diğeri öğretmen ise “*Ders iyi planlanmalıdır. (K20)*” ifadesini kullanmıştır. Yine öğretmenlerden 5'i “Grubun dikkatini konuya toplayacak etkinlikler seçmelisiniz.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “*Öğrencilerin dikkatinin dağılmaması konusunda önlemler almalısınız, dikkat çekici etkinlikler seçmelisiniz. (K13)*” ifadesini kullanırken bir diğeri öğretmen ise “*Grubun dikkatinin dağılmasını engelleyici etkinlikler seçmelisiniz. (E7)*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerden 5'i “Etkinliklerin bahçeye ve konuya uygun olmasına dikkat etmelisiniz.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “*Özellikle güzel havalarda dersi bahçede işlemek Fen bilimleri dersinin*

amacına daha uygun oluyor. (E76)” ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen ise “Halat çekme, ışık ve çevre konularındaki etkinliklerde bahçeyi kullanabilirler. (K59)” ifadesini kullanmıştır. Yine öğretmenlerden 4’ü “Etkinlik yönergesini bahçeye çıkmadan önce öğrencilere dağıtmalı ve açıklamalısınız.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “Bahçeye çıkmadan önce araç ve gereçlerin kullanım talimatları hatırlatılmalıdır. (E67)” ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen ise “Öğrencilere etkinlik yönergesi önceden hazırlanıp verilmeli ve öğrenciler görevlendirilmelidir. (K20)” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerden 1’i ise “Zaman sıkıntısı yaşamamak için zaman planlaması yapmalısınız.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmen “Öğrencileri dışarı çıkardığımızda öğrenci kontrolü çok zor olacağından zamanlamayı iyi yapmamız lazım. (E20)” ifadesini kullanmıştır.

32 öğretmenden 11’i bahçenin daha verimli kullanılabilmesi için destek alınması gerektiği yönünde bir ifade kullanmıştır. Bu 11 öğretmenden 8’i “Okul yönetiminden destek alarak, okul bahçesini fen bilgisi dersi için verimli hale getirebilirsiniz.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “Okul bahçelerinde öğrencilerin bitki yetiştirebileceği alan, basit makinelerden oluşan bir alan ve oyun oynayabilecekleri ayrı bir alanı okul yönetiminden isteyebilirsiniz. (K29)” ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen ise “Bahçe oluşturulurken boş bir alan bırakılmalı, bu alan taşla döşenmemeli ayrıca bu alan beden eğitimi derslerinin yapıldığı alandan uzakta olmalıdır. Okul yönetimi ile bu konu hakkında iş birliği yapabilirsiniz. (K97)” ifadesini kullanmıştır. Yine öğretmenlerden 3’ü “Kalabalık sınıflarda yardımcı öğrenciler görevlendirebilirsiniz.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “Kalabalık sınıflarda yardımcı öğrenciler seçilmeli ve görevlendirilmeli. (K20)” ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen ise “Gruplar küçük olmalı ve yardımcı öğrenciler seçilmelidir. (K97)” ifadesini kullanmıştır.

32 öğretmenden 3’ü bahçenin daha verimli kullanılabilmesi için güvenlik önlemi alınması gerektiği yönünde bir ifade kullanmış ve “Olası kazalar için gerekli güvenlik önlemlerini almalısınız.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “Çevre şartlarına dikkat edilmelidir. (E101)” ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen ise “İş güvenliğine dikkat edilmeli ve öğrencilerin başında durulmadır. (E28)” ifadesini kullanmıştır. Yine 32 öğretmenden 2’si bahçenin daha verimli kullanılabilmesi için uygulama yöntemi adına tavsiyelerde bulunmuştur. Yine öğretmenlerden 2’si de “Bazı konu ve üniteler için, bahçede çizimler ve şekiller kullanabilirsiniz.” yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri “Bahçede kullanılan çizimler çocuklar üzerinde etkili oluyor. (E34)” ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen ise “Okul bahçesini dersime uygun olacak şekilde tasarlayabilirim. Örneğin; periyodik cetvel çizimi, elementlerle seksek oyunu gibi. (K10)” ifadesini kullanmıştır. Araştırmaya katılan 64 öğretmenden 32’si ise meslektaşlarına herhangi bir tavsiyede bulunmamıştır.

Tablo 6. Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçesini kullanmasının öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Tema	Kod	Açıklama	f
Öğrenme Alanı			
	Psikomotor	Yapma, hayata geçirme, zihin ve kas becerilerini birlikte kullanma	39
	Bilişsel	Açıklama, inceleme, hatırlama, gösterme, deneme, ilişkilendirme	37
	Duyuşsal	Değer verme, saygılı olma, motivasyon, iş birliği, heyecanlanma	30

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerine göre okul bahçesinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri incelenmiş ve Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde dersinde okul bahçesini kullanan 64 öğretmenden 39’unun okul bahçesi kullanımının öğrencilerin psikomotor becerilerine katkısı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda bir öğretmen “*Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı doğuyor. (K24)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Oyun oynayarak ders işlendiği için daha kalıcı oluyor. (E64)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 37’sinin öğrencilerin bilişsel becerilerine katkısı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda bir öğretmen “*Kavramada kolaylık sağlıyor. (K69)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Başka disiplinlerle ilişkilendirmeyi sağlıyor. (K13)*” şeklinde görüş bildirmiştir. 30 öğretmen ise öğrencilerin duyuşsal becerilerine katkısı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda bir öğretmen “*Dersi daha heyecanlı takip ediyorlar (K12)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Eğlenerek öğrenmeyi sağlıyor. (K58)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan ve derslerinde okul bahçesini kullanmayan fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesini kullanmama nedenleri incelenmiş ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Derslerinde okul bahçesini kullanmayan fen bilimleri öğretmenlerinin okul bahçesi kullanmama sebeplerine yönelik frekans dağılımı

Tema	Kod	f
En az bir problemle karşılaşan	Bahçedeki Öğrenci Yoğunluğu	49
	Bahçenin Fiziki Yetersizliği	29
	Sınıf Yönetimi Yetersizliği	16
	Bahçeye İhtiyaç Duymama	11
	Konu ve Ünitelere Uygunluk	10
	Zaman Yetersizliği	9
	Öğrencilerdeki Dikkat Dağınıklığı	9
	Araç- Gereç Yetersizliği	6
	Mevsimsel Etmeler	6
	Okul İdaresinden Kaynaklanan Problemler	4
	Güvenlik Problemleri	4
		2

Tablo 7 incelendiğinde okul bahçesi kullanımına engel teşkil eden en az bir problemle karşılaştığını ifade eden 49 öğretmenin 29’unun okul bahçesindeki öğrenci yoğunluğuna ilişkin sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “*Aynı anda çok sayıda sınıfın bahçede olması. (E5)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Sınıfların kalabalık olması nedeniyle bahçede kaos olacağını düşünüyorum. (K25)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 16’sının bahçenin fiziki yetersizliğine ilişkin sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “*Bahçe çok küçük. (K17)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Okul bahçesi beton. (E65)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 11’inin sınıf yönetimine ilişkin sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “*Sınıf kalabalık ve bahçede oyun, etkinlik kontrolü zor. Kullanmayı isterim ancak kullanamam. (K17)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Öğrenci kontrolünün daha zor olması. (E30)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 10’unun bahçeye ihtiyaç duymama/sınıf ve laboratuvarı yeterli görme durumundan kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “*Aynı etkinlikleri gösteri yoluyla sınıf ortamında yapabiliriz. (E88)*” derken bir diğer öğretmen ise “*Fen bilimlerinin bütün konularında bahçenin kullanılmasını gerekli görmüyorum. (K61)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden 9’unun bahçenin konu ve ünitelere uygun olmayışına ilişkin sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “*Bu yıl ki 7. sınıf müfredatında bahçe kullanımını gerektirecek bir üniteyi henüz işlememiş olmak. (K79)*” derken bir diğer öğretmen ise

“Girdiğim sınıflarda şu zamana kadar okul bahçesinde ders işleyecek konunun yer almaması. (E16)” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 9’unun zamana ilişkin sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “Zaman sıkıntısı. (E2)” derken bir diğer öğretmen ise “Zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. 7. ve 8. sınıf öğrencileri sınava hazırlanıyor, zamanı tekrar yapmaya ve test çözmeye harcıyorum. 6. sınıflarda ise konular ancak yetişiyor. (K91)” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 6’sının ise öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı durumundan kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “Öğrencilerin dikkati dağılıyor, oyun oynamak istiyorlar. (K63)” derken bir diğer öğretmen ise “Okulumuz ana cadde yanında olduğundan ses fazla miktarda var, öğrencinin dikkatli rahatlıkla dağılabiliyor. (E81)” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 6’sının araç-gereç yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “Deney yapılacak malzemelerin götürülüp getirilmesinde sıkıntı yaşanması. (K40)” derken bir diğer öğretmen ise “Okul bahçesinde derse yönelik ilgi çekici materyaller bulunmamaktadır. (K94)” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 4’ünün mevsimsel etmenlerden kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “Kış aylarında soğuk olduğu için kullanmıyorum. (E6)” derken bir diğer öğretmen ise “Hava muhalefeti. (K23)” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 4’ünün okul idaresinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “Olumsuz bir sonuç oluştuğunda yaptırımların ağır olması. (E55)” derken bir diğer öğretmen ise “Genellikle okul yöneticileri bu duruma sıcak bakmıyor. (K61)” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenlerden 2’sinin güvenlikten kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmen “Okul bahçesinin üç ayrı yerden giriş ve çıkışı var, risk almak istemiyorum. (E81)” derken bir diğer öğretmen ise “Güvenlik problemleri. (E31)” şeklinde görüş bildirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı eğitim alanlarından biri olan okul bahçelerini kullanmaya pozitif baktığı fakat öğretmenlerin genel olarak okul bahçelerini çok sıklıkla kullanmadıkları, kullananların ise düzensiz aralıklarla kullandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma Carrier (2009)’in bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca Skelly ve Bradley (2000) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul bahçesini derslerinde düzensiz aralıklarla kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okul bahçesinin kullanılmama nedeni olarak en çok belirtilen problem ise ders esnasında bahçede oluşan öğrenci yoğunluğu ve bahçenin fiziki açıdan yetersiz oluşudur. Bu sonuçlar literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim Malkoç ve Kaya (2015) yaptıkları çalışmada okul bahçesi gibi sınıf dışı ortamları kullanmama sebepleri arasında bahçenin fiziki olarak yetersiz olduğu ve öğrenci sayısının fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Şişman ve Gültürk (2011) ise okul bahçelerinin sahip oldukları yapısal-bitkisel materyaller ve alan açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda 19 okul ile yapılan başka bir araştırma sonucunda ise okul bahçelerinde öğrenci başına düşen alanın yetersiz olduğu ve incelenen okul bahçelerinin işlevlerini yerine getirme konusunda da yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Vural & Yılmaz, 2018). Okul bahçelerinin kullanılmama nedenlerinden bir diğerinin ise öğretmenin sınıf yönetimini yeterli düzeyde sağlayamaması ve zaman yetersizliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda Oral ve Şentürk (2008) yaptığı çalışmada Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yine Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders ve Benefield (2006) de öğretmenlerin derslerinde zaman problemi yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yapılan başka bir çalışmada okul dışı etkinliklerin müfredatta belirtilen ders süresi dahilinde yapılmasının zaman

sıkıntısına sebep olduğu ifadesi belirlenmiştir (Erten & Taşçı, 2016). Bu kapsamda yapılan çalışma sonuçları literatürle paralellik arz etmektedir. Ayrıca öğretmenler bahçe koşulları nedeniyle ders esnasında öğrencilerde meydana gelen dikkat dağınıklığı, bahçede kullanmak için gerekli olan araç-gereçlerin yetersiz oluşu, mevsimsel etmenlerin bahçede ders işlemek için elverişsiz oluşu, okul idaresinin okul bahçesi kullanımını konusunda problem teşkil etmesi ve olası kazalarda okul yönetimiyle anlaşmazlıklar oluşması, bahçe ve öğrenci güvenliğine dair yetersizlikler gibi problemler yaşadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ve okul bahçesini kullanan öğretmenler de okul bahçesi kullanımını esnasında benzer birtakım problemlerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bunlardan en sık karşılaşılan sorunların başında öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda zorluk çekmesi gelmektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme alanlarının kullanımında disiplin sorunlarıyla karşılaştıklarını dile getirdiği tespit edilmiştir (Çiçek & Saraç, 2017). Yapılan bir diğer çalışmada ise sınıf yönetiminde karşılaşılan başlıca problemin öğrencilerin derse olan ilgisizliği olduğu ifade edilmiştir (Dirlikli, Sakallı & Akgün, 2015). Okul bahçesini kullanan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlar ise sırasıyla bahçenin fiziki açıdan yetersiz oluşu, öğrencilerde ders esnasında meydana gelen dikkat dağınıklığı, mevsimsel etmenlerin bahçede ders işlemek için elverişsiz oluşu, bahçe ve öğrenci güvenliğine dair yetersizlikler, öğrencilerin açık alanda duyma ve not alma konusunda zorluk çekmeleri, bahçede kullanmak için gerekli olan araç-gereçlerin yetersiz oluşu, okul idaresinin fen derslerinde okul bahçesinin kullanımına sıcak bakmaması olarak sıralanabilir. Yapılan çalışmalarda okul dışı alanlarda eğitim yapmak için gerekli izinlerin alınmasında zorluklar yaşandığı belirlenmiştir (Erten & Taşçı, 2016).

Araştırma verileri öğrenme alanları açısından incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı alanlardan biri olan okul bahçelerini 5. sınıflarda en fazla “Canlılar ve Yaşam”, 6. sınıflarda en fazla “Fiziksel Olaylar”, yine 7. sınıflarda en fazla “Fiziksel olaylar”, 8. sınıflarda ise en fazla “Dünya ve Evren” öğrenme alanlarında kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda Bulunuz, Bulunuz ve Peker (2014) yaptıkları çalışmada fen dersinde sınıf dışı aktivitelere katılan ve kitaba bağlı kalan öğrencilerin performanslarını değerlendirmiş ve temel fizik kavramlarını anlamada sınıf dışı aktivitelere katılan öğrencilerin çok daha başarılı olduğu sonucuna vardığını ifade etmiştir. Ayrıca Tepebağ ve Arnas’ın (2017) yaptıkları çalışmada okul bahçelerinin gelişimi destekleme, yaşayarak öğrenme ve materyal toplama amacıyla kullandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma katılan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına çeşitli önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin meslektaşlarına en sık bahçede etkinlik yapmadan önce etkinliğin mutlaka planlanması yönündeki önerisidir. Bozdoğan, Okur ve Kasap (2015) yaptıkları çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarından birinde öğretim gerçekleştirilmeden önce mutlaka gerekli planların yapılması gerektiği yönünde vurguda bulunmaktır. Yine planlama başlığı altındaki bir diğer tavsiye ise ders yapılan öğrencilerin dikkatlerini konuya çeken etkinlikler seçilmesi gerektiği yönündedir. Bir diğer tavsiye ise etkinliklerin bahçeye ve konuya uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiği yönündedir. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik yönergelerinin bahçeye çıkmadan önce dağıtılması-açıklanması ve zaman sıkıntısı yaşamamak için zaman planlaması yapılması gerektiği yönünde tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada iyi planlanan, broşürler ve yönergelerle, etkinlik esnasında kullanılacak olan çalışma kâğıtlarıyla desteklenen bir okul dışı eğitim faaliyetinin amaçlarına ulaştığına dair ifadeler belirtilmektedir (Bozdoğan, Okur & Kasap, 2015). Ayrıca Bozdoğan (2008) yaptığı çalışmada informal eğitim ortamlarında bir etkinlik yapmadan önce etkinliğin planlanmasının eğitimin amacına ulaşmasında etkili rol oynadığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin meslektaşlarına okul yönetiminden destek alınarak okul bahçesini fen bilimleri

dersi için uygun hale getirmek ve kalabalık sınıflarda yardımcı öğrenciler seçmek gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Yapılan çalışmalar okul bahçesinin kullanımında okul idaresinden ve okul aile birliğinden destek alınmasının okul bahçesinin kullanımında çok daha iyi sonuçlar doğuracağı belirtilmektedir (Özer, 2007).

Bununla birlikte öğretmenlerin olası kazalar için gerekli güvenlik tedbirlerinin alınması noktasında da meslektaşlarına önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada öğretmenlerin okul dışı aktivitelerin öğrencilere pozitif yönde katkılar sağladığını düşündüğü fakat güvenlik risklerinden dolayı endişe duydukları ifade edilmiştir (Bozdoğan, 2008). Yapılan çalışmanın sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada ise okul bahçelerinin bazı etkenlerinin öğrenciler için güvenlik tehdidi oluşturduğu ifade edilmiştir (Karadağ, Mutlu & Sayın, 2012). Öğretmenlerin bir diğer önerisi ise bazı konu ve üniteler için bahçede çizim ve şekiller kullanılması gerektiğidir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul bahçesine şekiller çizerek okul bahçesi kullanımını artırmayı amaçladığı ve pozitif yönde geri dönüt aldıkları ifade edilmiştir (Bucher, 2017).

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait veriler incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçesi kullanmalarının öğrencilere birçok bakımdan katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu ifadeler incelenmiş ve bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler başlıkları altında ayrıştırılmıştır. Öğretmenler okul bahçelerinin yaparak ve yaşayarak öğrenme, oyun oynayarak öğrendiği bilgileri kalıcı hale getirme yönleriyle psiko-motor açıdan, kavramada kolaylık sağlama ve başka disiplinlerle ilişki kurmaya yardımcı olma yönleriyle bilişsel açıdan, dersi daha heyecanlı hale getirme ve eğlenerek öğrenmeyi sağlama yönleriyle duyuşsal açıdan öğrencilere kazandırdığı olumlu kazanımların olduğunu ifade etmiştir. Kubat (2018) da yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının programda bulunan kazanımların gerçekleşmesine ve öğrenmenin kalıcı olmasına olanak sağladığına yönelik olumlu katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca literatür incelemesi yapıldığında sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını büyük ölçüde artırdığına ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Alp, Ertepinar & Tekkaya, 2006; Bozdoğan, 2007; Bozdoğan & Yalçın, 2006; Rennie & McClafferty, 1995; Şahin & Sağlamer-Yazgan, 2013). Ürey, Göksu ve Ataman (2017) ise sınıf dışı etkinliklerin disiplinler arası alternatif bir öğrenme yöntemi olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca Bozdoğan ve Kavcı (2016) yaptıkları çalışmada sınıf dışında işlenen dersin konuyu görselleştirme, somutlaştırma, yarışma-oyun haline getirme ve öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlaması bakımından öğrencilerin başarısı ve derse olan ilgilerini artırdığını ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan 113 fen bilimleri öğretmenin yaklaşık beşte üçünün (64 kişi) okul bahçesini derslerinde kullandığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin yaklaşık yarısının (33 kişi) okul bahçesini düzensiz aralıklarla kullandığı ve yaklaşık üçte ikisinin de okul bahçesini ders anlatımı amacıyla kullandığı belirlenmiştir.
2. Ortaokul 5. 6. 7. ve 8. sınıf fen bilimleri derslerindeki öğrenme alanları genel olarak ele alındığında fen bilimleri öğretmenlerinin en sık “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı konularının öğretiminde okul bahçesini kullandığı görülmektedir. Yine bunu “Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanı ve “Dünya ve Evren” öğrenme alanlarının takip ettiği tespit edilmiştir. “Madde ve Doğası” öğrenme alanı konularının öğretiminde öğretmenlerin okul bahçesini en az tercih ettiği tespit edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul bahçesi kullanım sürecinde en sık sınıf yönetimine ilişkin sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunları sırasıyla bahçenin fiziki yetersizliği,

öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı ve mevsimsel etmenler, güvenlik eksikleri, açık alanda duyma ve not alma, araç-gereç yetersizliği gibi sorunlar takip etmektedir. En az karşılaşılan sorunun ise okul idaresinden kaynaklanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

4. Derslerinde okul bahçesini kullanmayan öğretmenlerin okul bahçesini kullanmama sebeplerinin başında bahçedeki öğrenci yoğunluğunun olduğu belirlenmiştir. Yine bunu bahçenin fiziki yetersizliği, sınıf yönetiminin yeteri kadar sağlanamaması, bahçeye ihtiyaç duymama (sınıf ve laboratuvarları yeterli görme), bahçenin konu ve ünitelere uygun olmayışı, zaman yetersizliği, öğrencilerde meydana gelen dikkat dağınıklıkları, araç-gereç yetersizlikleri, mevsimlerden kaynaklanan kötü hava şartları ve okul idaresi ile yaşanan anlaşmazlıklar gibi etmenler takip etmektedir. En az karşılaşılan etmenin ise güvenlik yetersizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

5. Derslerinde okul bahçesini kullanan 64 fen bilimleri öğretmenin yarısının meslektaşlarına çeşitli öneride bulunduğu diğer yarısının ise herhangi bir öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin en sık “Planlama” ile ilgili önerilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda en sık karşılaşılan öneri bahçede etkinlik yapmadan önce etkinliğin kesinlikle planlanması gerektiği yönündedir. Yine bunu sırasıyla grubun dikkatini konuya toplayacak etkinlikler seçilmesi, etkinliklerin bahçeye ve konuya uygun olduğundan emin olunması, etkinlik yönergesini bahçeye çıkmadan önce öğrencilere dağıtılması ve açıklanması ayrıca zaman sıkıntısı yaşamamak için zaman planlaması yapılması gerektiği ifadeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin bir diğer önerisi ise “Destek” başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık altında en sık karşılaşılan öneri ise okul yönetiminden destek alarak, okul bahçesini fen bilimleri dersi için verimli hale getirmek yönündedir. Bunu kalabalık sınıflarda yardımcı öğrencilerin görevlendirilmesi gerektiği önerisi takip etmektedir. Yine öğretmenlerin bir diğer önerisi “Güvenlik” başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık altında ise öğretmenler olası kazalar için gerekli güvenlik önlemlerinin alınması gerektiği yönünde çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Son olarak “Uygulama” başlığı altında toplanan önerilerde ise öğretmenlerin bazı konu ve üniteler için bahçede çizim ve şekiller kullanılabileceği yönünde öneride buldukları belirlenmiştir.

6. Derslerinde okul bahçesi kullanan öğretmenlerin, bu sayede öğrencilerin en sık psikomotor (yapma, hayata geçirme, zihin ve kas becerilerini birlikte kullanma) becerilerinin gelişebileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla bilişsel (açıklama, inceleme, hatırlama, gösterme, deneme, ilişkilendirme) beceriler ve duyuşsal (değer verme, saygılı olma, motivasyon, iş birliği, heyecanlanma) becerilerin takip ettiğini görülmüştür.

Yapılan çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş ve önerileri de dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

Öğretmenlerin yaklaşık yarısının okul bahçesini kullandığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bahçe kullanım oranını artırmak için fen müfredatına okul bahçesinin daha çok kullanılabileceği etkinlikler eklenebilir. Bunun yanında, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul bahçesini en az “Madde ve Doğası” öğrenme alanı konu ve kavramlarında kullandıkları dikkate alındığında bu öğrenme alanı için ders kitaplarına okul bahçesi etkinlikleri eklenebilir.

Öğretmenlerin okul bahçesi kullanım sürecinde en sık sınıf yönetimine ilişkin sorunlar yaşadığı dikkate alındığında, MEB tarafından tüm okullarda öğretmenlere çeşitli seminerler verilerek ve broşürlerle desteklenerek, öğretmenlerin okul bahçesinde sınıf yönetimini nasıl sağlayabileceğine dair bilgi edinmeleri sağlanabilir. Yine bu konuda öğretmen adaylarına sadece teorik değil uygulamalı seçmeli dersler verilmesi ve öğretmen adaylarının iş yaşamlarına çok daha donanımlı başlayabilmelerine olanak tanınması da önerilebilir. Ayrıca okul bahçelerinde fen bilimleri dersi için bahçenin yeşil bir bölümünün ayrılması ve öğrencilerin

bahçe içinde dahi daha izole bir ortamda ders işlemesine olanak sağlamasının sınıf yönetimi sorunlarını giderme açısından öğretmene büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt dışındaki örneklerde de görüleceği gibi özellikle “Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanını destekleyici küçük seralar kurmanın ve öğrencilerin bu alanda bitki büyütmelemlerinin hem öğrencilerin sorumluluk alma duygularını geliştireceği hem de sınıf dışı bir ortamda daha fazla eğlenerek ve uygulayarak öğrenmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu alanların etkin kullanımına yönelik farklı konularda, farklı derslerde ve sınıf düzeylerinde de çalışmalar yapılabilir. Yine yapılacak çalışmalarda kırsal ve kentsel bölgeler karşılaştırılabilir. Aynı zamanda özel okullar ve devlet okullarının okul bahçeleri ve buna bağlı olarak öğrenci başarı yüzdeleri karşılaştırılabilir. Ayrıca yurt dışındaki okul bahçeleri ile ülkemizdeki okul bahçeleri karşılaştırılabilir ve bu bağlamda eksikler ve hatalar belirlenip gerekli reformların yapılmasına ön hazırlık sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 103-111.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya C. & Yılmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkan Kıyıcı, F. & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Başar, M. A. (2020). İlkokul ve Ortaokulların Okul Yeri Durumları ve Okul Bahçesi Olanakları. *Journal of Original Studies*, 1(2), 61-84.
- Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Berberoğlu, O. E. & Uygun S. (2013). sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirilmesi: Feza Gürsoy Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A. E. & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarısına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 95-114.
- Bozdoğan, A.E., Okur, A. & Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrika gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 79-90.
- Bucher, K. (2017). Opening garden gates: Teachers making meaning of school gardens in Havana and Philadelphia. *Teaching and Teacher Education*, 63, 12-21.
- Bulunuz, N., Bulunuz, M. & Peker, H., (2014). Effects of formative assessment probes integrated in extracurricular hands-on science: Middle school students' understanding. *Journal of Baltic Science Education*, 13(2), 243-258.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York, NY: Routledge.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Dirlikli, M., Sakallı, A. F. & Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5,36-57.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Erten, Z. & Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out of school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Falk, J. H. & L. M. Adelman. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching* 40(2), 163-176.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Geušić, J. (2020). *Plant species selection for school garden and gardening activities plan in PS Rude*. Master dissertation, University of Zagreb. Faculty of Agriculture. Department of Ornamental Plants, Landscape Architecture and Garden Art.
- Graham, H., Beall, D. L., Lussier, M., McLaughlin, P. & Zidenberg-Cherr, S. (2005). Use of school gardens in academic instruction. *Journal of Nutrition Education and behavior*, 37(3), 147-151.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Işıl, B., (1991), *Ergonomi*. İzmit: Yıldız Üniversitesi Yayınları, No: 228.
- Karadağ, A. A., Mutlu, S. & Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. *Düzce Üniversitesi Ormanlık Dergisi*, 8(2), 45-56.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknolojisi dersi kapsamında' okul dışı öğrenme etkinliklerini' gerçekleştirme amaçlarının planmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, E. (2001). *Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kubat, U. (2018). Okul Dışı Öğrenme Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Malkoç, S. & Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 14(3). 1079-1095.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilköğretim fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, P. J., Warren, J. M., Lubans, D. R., Saunders, K. L., Quick, G. I. & Collins, C. E. (2010). The impact of nutrition education with and without a school garden on knowledge, vegetable intake and preferences and quality of school life among primary-school students. *Public Health Nutrition*, 13(11), 1931-1940.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "Significant" findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching* 31(10), 1097-1119.

- Özer, E. J. (2007). The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health Education & Behavior*, 34(6), 846-863.
- Papadopoulou, A., Kazana, A. & Armakolas, S. (2020). Education for sustainability development via school garden. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 194-206.
- Rennie, L.J. & McClafferty, T.P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 175- 185.
- Riggs, C. M. (2020). *Science in the Garden: Place-Based Learning as Education Enrichment*. Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville, ABD.
- Robinson, C. W. & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *Hort Technology*, 15(3), 453-457.
- Rye, J. A., Selmer, S. J., Pennington, S., Vanhorn, L., Fox, S. & Kane, S. (2012). Elementary school garden programs enhance science education for all learners. *Teaching Exceptional Children*, 44(6), 58-65.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Skelly, S. M. & Bradley, J. C. (2000). The importance of school gardens as perceived by Florida elementary school teachers. *HortTechnology*, 10(1), 229-231.
- Smith, W.S., McLaughlin, E. & Tunnicliffe, S.D. (1998). Effect on primary level students of in-service teacher education in an informal science setting. *Journal of Science Teacher Education*, 9(2), 123-142.
- Stephen, P. & Crawley, T., (1994), *Becoming An Effective Teacher*, Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Sturm, H. & Bogner, F. X. (2010). Learning at Workstations in Two Different Environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.
- Şahin, F. & Sağlamer- Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107- 122.
- Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şentürk, E. & Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science, *International Journal of Science Education*, 4(1), 1-24.
- Şişman, E. & Gültürk, P. (2011). İlköğretim okul bahçelerinin peyzaj planlama ve tasarım ilkeleri açısından incelenmesi: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 53-60.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tepebağ, D. & Arnas, Y. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Thorp, L. & Townsend, C. (2001). Agricultural education in an elementary school: An ethnographic study of a school garden. *In Proceedings of the 28th Annual National Agricultural Education Research Conference in New Orleans, LA* (pp. 347-360).
- Tortop, H. S. & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Ürey, M. & Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548.
- Ürey, M., Göksu, V. & Karaçöp, A. (2016). Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen okul bahçesi programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(1), 1-14.
- Vural, H. & Yılmaz, S. (2018). Erzurum kenti okul bahçelerinin fiziki yeterlilikleri. *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 5(2), 109-120.

- Wiegand, F., Kubisch, A. & Heyne, T. (2013). Out- of- school learning in the botanical garden: Guided or self – determined learning at work stations? *Studies in Educational Evaluation*, 39, 161-168.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynak gösterimi için (for cited in):

- Gülen, G. & Bozdoğan, A. E. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçelerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 89-108. doi: 10.52797/tujped.925015

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The science class environment's having limited sources to bring in the new knowledge which is acquired with the fast developments in science and technology to the society in an easy, understandable, and enjoyable way has caused the need for alternative environments. These places which are described as informal education environments include, science centers, zoos, botanic gardens, museums, libraries, aquariums, open air laboratories, nature centers, school gardens, and lots of social areas. One of the out of school environment is school gardens. School gardens have a significant environmental, educational, pedagogical, and didactic methodical function in the practice of primary schools. In this context the purpose of this study is the evaluation of use of school gardens by science teachers during their lectures in regards to different variables.

Method

This study is conducted with a total amount of 113 middle-school science teachers (53 male and 60 female) working in elementary schools in the city of Tokat, Turkey. In order to evaluate the status of use of school gardens by the teachers, a questionnaire consisting of two parts (the questionnaire for the status of use of school gardens) developed by the researcher is applied to the teachers. While the first part of the questionnaire contains demographic information regarding teachers' gender, seniority, graduation status, and the grade level of the teachers, the second part of the questionnaire contains open-ended questions regarding the use of school gardens. In this study, a mixed method combining both quantitative and qualitative data is used in order to examine the research topic in more detail. The research data in this study was collected by the researcher from the science teachers in person. Descriptive statistical methods of frequency and percentage were used for statistical solutions of the data for the sub-problems of the study, while the SPSS 26.0 package program and Multiple Response analysis were used for the questions with multiple answers. Open-ended questions are analyzed according to content analysis.

Findings

The results of the research show that almost half of the teachers use the school gardens in their lectures, and the majority of the teachers who do use the school garden at irregular intervals

and as a replacement of lectures for the purpose of lecturing. In addition, in terms of learning categories for middle-school 5th, 6th, 7th, and 8th grades, it is seen that teachers mostly use the school gardens in the "Physical Events" learning category. Moreover, it has been determined that teachers mostly experience classroom management problems followed by the physical inadequacy of the school garden and the distraction of students and seasonal problems while using the school garden in their lectures. The main reason for teachers who do not use the school garden in their lessons is the high density of students in the garden. In addition, it was determined that the physical insufficiency of the garden and the reasons related to classroom management were followed. However, teachers made various suggestions to their colleagues in order to use the school garden more effectively and efficiently.

Conclusion and Discussion

It was determined that the first of these suggestions is that the school garden activity should be planned beforehand. Additionally, the teachers stated that the use of school gardens supports the development of students' psychomotor, cognitive and affective skills.