



KARAEELMAS

Journal of Educational Sciences

Volume 6, Issue 1, June 2018

International Refereed Journal

Editor

Prof.Dr. Soner YAVUZ

Associate Editors

Assist.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ

Assoc.Prof.Dr. Bekir GÜR

Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ





International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi / Owner on behalf Zonguldak Bulent Ecevit University

Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University

Sorumlu Müdür / Publishing Manager

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty

Yönetim Yeri / Head Office

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye

İnternet Adresi / Web Address

<http://ebd.beun.edu.tr>

Editör / Editor

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Yayın Türü / Publication Type

Uluslararası Süreli / International Periodical

Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December

Odak ve Kapsam /Focus and Scope

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

Focus and Scope / Odak ve Kapsam

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

Yayım İzni / Subscriptions

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Permission Request / Yayım İzni

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları



Index Copernicus, Scientific Indexing Services (SIS), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Google Scholar.

**Editor in Chief / Editör**

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Associate Editors / Editör Yardımcıları

Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Academic / Akademik

Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey

Academic/ Akademik

Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Academic / Akademik – Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj

Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj

Section Editors / Bölüm Editörleri

Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ

*Teaching Physical Education and Sports
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN

*Religion, Ethics and Values Education
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ

Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ

Eğitim Bilimleri

Assist. Prof. Dr. Mine KIR

Education in Early Childhood

Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER

Erken Çocukluk Eğitimi

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Science Education-Chemistry Education / Fen Eğitimi-Kimya Eğitimi

Prof. Dr. Naim UZUN

Biology Education / Biyoloji Eğitimi

Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN

Physics Education / Fizik Eğitimi

Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ

Teaching Mathematics

Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN

Matematik Öğretimi

Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ

Teaching Reading and Writing, Teaching Turkish

Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR

Okuma – Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi

Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Educational Technologies

Öğretim Teknolojileri

Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ

Special Education

Özel Eğitim

Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA

Education of Social Sciences

Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI

Sosyal Bilimler Öğretimi

Assoc. Prof. Dr. Filiz METE

Turkish Language Education

Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ

Türkçe Öğretimi

Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN

Teaching Foreign Language

Yabancı Dil Öğretimi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Yıldız Teknik University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Naim UZUN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Özgül KELEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu

<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI</i>	<i>Bozok University, Turkey, Turkey</i>
<i>Dr. Burcu ŞENTÜRK</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Canan Laçın ŞİMŞEK</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Esin ATAV</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ezgi TAYLAN KOPARAN</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Habib HAMURCU</i>	<i>Erciyes University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Kibar AKTIN</i>	<i>Sinop Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Meltem MARAŞ</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Memduh Sami TANER</i>	<i>Akdeniz University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Muhammet ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Murat İNCE</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU</i>	<i>Akdeniz University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mustafa KIŞOĞLU</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR</i>	<i>Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Selin MARANGOZ</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Lecturer Soner SÖZLER</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Yavuz BOLAT</i>	<i>Hatay Mustafa Kemal University, Turkey</i>



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi onuncu sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan çok sayıdaki başvuru sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan on iki adet makale ile karşınızdayız.

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
Relation between Interviews for Constructivist Social Studies Learning and Teaching Process of Students' and Their Attitudes towards Social Studies Lesson Öğrencilerin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki <i>Gürbüz OCAK, Melek DİDİN</i>	1-14
Student Opinions Regarding Usability of the Ubiquitous Learning System Her Yerde Öğrenme Sisteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri <i>Fatih ERDOĞDU, Sami ŞAHİN</i>	15-24
Knowledge Levels of Preservice Science Teachers about Biotechnology and Genetic Engineering Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri <i>Gülşah GÜRKAN, Sibel KAHRAMAN</i>	25-39
Effects of Physical Education and Sport Activities on Motor Skills of Preschool Children Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hareket Becerileri Üzerine Etkisi <i>Nadire Ferah YAVUZ, Arzu ÖZYÜREK</i>	40-50
The Investigation the Relationship between Social Skills and Anger Levels of Adolescents Ergenlerin Sosyal Becerileri ve Okula Yönelik Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Hasan GÜMÜŞ, İbrahim YENEN, Arzu ÖZYÜREK</i>	51-61
The Level of Metacognition Learning Strategies, Anxiety toward Chemistry Laboratory and Chemistry Motivation of Science Education Students Related to the Different Variables Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Kimya Laboratuvar Endişeleri ve Kimya Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Dilek SAKAR, Şafak ULUÇINAR SAĞIR</i>	62-74

	Pages
Classification of Actions Used in Turkish Teaching Programs According to the Revised Bloom Taxonomy	75-87
Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması <i>Gözde AVŞAR, Filiz METE</i>	
Investigation of Values in Ahmet Ümit's Tale Books	88-100
Ahmet Ümit'in Masal Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi <i>N. Gamze ILICAK, Nuran BAŞOĞLU</i>	
Teacher Beliefs on Teaching and Evaluating Writing	101-108
Yazma Öğretme ve Değerlendirmede Öğretmen Tutumları <i>Nuray OKUMUŞ CEYLAN</i>	
Developing Attitude Scale towards Turkish Language and Literature Course for High School Students	109-115
Ortaöğretim Öğrencileri için Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi <i>Ali ARSLAN, Gül Sevinç ÇİÇEK</i>	
Migrant and Seasonal Farm Worker Children: An Ecological Systems Analysis	116-126
Göçebe Mevsimlik Tarım İşçiliğinde Çocuklar: Ekolojik Sistem Yaklaşımına Dayalı Bir Değerlendirme <i>Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI, Canan MESUTOĞLU</i>	
Determination of 6th Grade Students' Perceptions of the Concepts of "Star", "Planet" and "Moon, Sun and Earth"	127-145
6. Sınıf Öğrencilerinin "Yıldız", "Gezegen" ve "Ay, Dünya ve Güneş" Kavramlarına Yönelik Algılarının Belirlenmesi <i>Gamze BABAOĞLU, Özgül KELEŞ</i>	



Relation between Interviews for Constructivist Social Studies Learning and Teaching Process of Students' and Their Attitudes towards Social Studies Lesson

Gürbüz OCAK¹, Melek DIDİN²

Received: 03 November 2017, Accepted: 05 February 2018

ABSTRACT

The process of teaching and learning has been differentiated with the priorities of the needs of the individuals in the education and training process. In this process differentiation, the use of constructivist approach in educational programs in 1986 is effective. Beginning to be used in Turkey in 2006, it is necessary for the students to learn to learn. Using constructivist approach in social studies class, traditional learning based learning, learning from teacher-centered teaching environments, based on the experiences of the students, environment where the student is active was put into practice. Factors such as materials used in the constructivist approach and evaluation methods increase the interest and curiosity of students towards social studies lesson. As a result, the constructor gained importance in researching the relationship between the social studies learning teaching process and the attitude towards constructivist social studies course in terms of giving depth to the work done in the literature. The effect of gender, grade level and family income variables in the study conducted investigated the relationship between constructivist social studies learning teaching process and attitude toward constructivist social studies course. It was aimed to describe whether these factors differed significantly according to various variables. Constructivist social studies learning teaching scale developed by Sağlam and Güngör in 2012 and attitude scale for constructive social studies lesson developed by Şimşek and Yıldırım in 2012 were used for data collection. The cronbach alpha value of these scales was 76. While the universe of the research is composed of the secondary schools in Turkey, there are 645 middle school students in Afyonkarahisar. Correlational research model was used in determining the relationship between constructivist social studies learning teaching process and attitude towards constructivist social studies course. One-way ANOVA tests were used to describe the relationship between the two variables in the analysis of the data collected from 645 students voluntarily participating in the research in 4 schools. Two-way variance (ANOVA) and One Way ANOVA tests were used to describe the effect of the two variables. According to the results, post hoc tests were used. As a result, there was a positive and moderate relationship between the constructivist social studies learning teaching process and attitudes towards constructivist social studies course in terms of variables.

Keywords: Constructivist Social Studies, Learning Teaching Process, Attitude.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The purpose of this study is to perform in the 5th, 6th, 7th, 8th grade secondary school students and to determine whether the relationship between the constructivist social studies learning teaching process and the attitudes of the students towards the social studies course varied in terms of gender, class level and family income. The purpose of this study is to describe the relationship between constructivist social studies learning teaching process and attitudes of students for social information according to learning material, classroom climate, transfer of knowledge, student centered education sub-dimensions. The results obtained gain importance in terms of clarifying the relation between constructivist social studies course learning teaching process and constructivist social studies course attitude. It is thought that the research done is important in terms of getting new results and deepening the literature about this subject.

¹ Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, gocak@aku.edu.tr

² Master Student, Afyon Kocatepe University, Social Sciences Institute, melekdidin92@gmail.com

Methods

In this study, a correlational research model was used to describe the relation between constructivist social studies learning teaching process and student attitudes towards social studies course in terms of variables. According to Fraenkel and Wallen (2006), correlational research should describe the causal relationship between two variables without intervention. But these variables do not affect each other. Proportional changes with each other are examined (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, pp. 226). Correlational modeling is appropriate when trying to illustrate the relationship between positive and negative aspects, but why they are not necessarily the end result of each other's relationship. Exploring the positive or negative effects of the constructivist social learning teaching process on attitudes towards social knowledge is an exploratory correlation research from the types of correlational research.

Results

The relationship between the constructivist social studies learning teaching process and attitudes towards the constructivist social studies course was found to be positively low. In addition, it was found that the level of female students was moderate and that of male students was low. In terms of class levels, there is a moderate relation to the 7th grade students while it is low compared to the 5th, 6th and 8th grades. In terms of family income, a moderate relationship was found between the learning teaching process and the attitude toward social studies less than those with low and moderate levels, and a low level of relationship was found among those with high level of income. From the results of the findings, it was determined that there is a significant difference between the attitudes towards the constructivist social studies course of middle school students in terms of teaching and learning process of social studies lesson. It also shows that the common effect of gender and learning teaching process is a significant difference between the attitudes of students. There is no significant difference in the level of students and this process on attitudes. There is a significant difference between the attitudes of the students to the constructivist social studies course, which is the common effect of the family income and the constructive social learning teaching process.

Discussion and Conclusions

As a result, it was found that there is a positive and low level of relationship between constructivist social studies learning teaching process and attitudes of students towards constructivist social studies course. Variables such as gender, class level and family income were found to have an effect on attitudes. Thus, it was understood that the constructivist learning-teaching process influenced the attitudes of the students towards the social studies course positively. When studies conducted in this literature are examined, it has been found that various variables such as gender, class level and socioeconomic status of the family are effective both in social studies learning teaching process and in students' attitudes towards social studies course. In addition to this, the use of materials in lessons, the giving the lessons by specialists, and the teachers' attitude towards constructivist approach have influenced students' attitudes towards social studies lessons. Thus, it is suggested that factors affecting the learning process of social studies and the attitude towards social studies lesson are determined and studies are carried out according to the characteristics of the teachers, students, classroom environment, school type, environment in which the student lives.

Öğrencilerin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Gürbüz OCAK¹, Melek DİDİN²

Başvuru Tarihi: 03 Kasım 2017, **Kabul Tarihi:** 05 Şubat 2018

ÖZET

Eğitim öğretim sürecinde bireylerin ihtiyaçlarının daha ön plana alınmasıyla birlikte öğrenme öğretme süreci farklılaşmıştır. Bu sürecin farklılaşmasında 1986 yılında yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarında kullanılmaya başlaması etkilidir. 2006 yılında Türkiye’de de kullanılmaya başlanması öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini gerekli kılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde kullanılması geleneksel, ezberlemeye dayalı öğrenmelerden, öğretmen merkezli öğretim ortamlarından kurtulup öğrencinin yaşantılarına dayalı, öğrencinin aktif olduğu ortamlar uygulanmaya konulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan materyaller, değerlendirme yöntemleri gibi faktörlerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı ilgi ve meraklarını artırmaktadır. Bunun sonucunda yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin araştırılması ile literatürde yapılan çalışmalara derinlik kazandırması açısından önem kazanmaktadır. Yürütülen çalışmada cinsiyet, sınıf seviyesi ve aile geliri değişkenlerinin etkisi yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişki incelemiştir. Çeşitli değişkenlere göre bu faktörlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini betimlemek amaçlanmıştır. Veri toplamak için Sağlam ve Güngör (2012) tarafından geliştirilen yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ölçeği ile Şimşek ve Yıldırım’ın (2012) geliştirdikleri yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin Cronbach Alpha değeri ,76 olarak bulunmuştur. Araştırmanın evrenini Türkiye’de bulunan ortaokullar oluştururken örneklemini Afyonkarahisar’da bulunan 645 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasında ilişkinin tespit edilmesinde korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Toplamda 4 okulda bulunan araştırmaya gönüllü olarak katılan 645 öğrenciden toplanan verilerin analizinde iki değişkenin arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla Pearson Korelasyon, iki değişkenin aralarındaki etkiyi betimlemek amacıyla ise tek ve çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre ise post hoc testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak değişkenler açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşler ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler, Öğrenme Öğretme Süreci, Tutum.

1. Giriş

Eğitim öğretim sürecin de bireylerin ihtiyaçlarının değişmesi ile öğrenme modelleri de değişim göstermektedir. Öğrenciler ezberlemek, öğretilenin aynısını söylemek yerine daha derin ve öze inen bilgiler öğrenme ihtiyacı duymakta ve öğrenirken sorgulayarak, anlamlandırarak öğrenmektedirler (Erdoğan, 2009, s. 1-2). Bireyin yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenmesi sonucu bilgiler kalıcı hale getirilmektedir. Burada önemli olan bilgiyi alıp ezberlemeleri değil bilgiyi nasıl anlamlı hale getirdikleridir. Çelebi’nin (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrenme öğretme ortamlarının öğrenci merkezli olması durumunda sosyal bilgiler açısından belirlenen hedeflere daha başarılı bir şekilde ulaşıldığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli bir eğitimin verilmesi yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin kullanılması ile gerçekleştirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilk etapta anlamsız olan bilgiler önceden öğrenilmiş bilgilerle harmanlanarak yapılandırılır ve yeni bilgiler oluşturulur. Yapılandırmacılık birçok düşünür tarafından birçok şekilde ifade edilmiştir. Yapılandırmacılık bilginin zihinde yapılandırılmasından dolayı bu şekilde adlandırılmıştır. İlk başlarda öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ile ilgilenirken daha sonra bilgiyi nasıl yapılandırdıkları konusunda ilgilenmişlerdir.

Sosyal bilgiler, toplumları hayata hazırlayan bir program tasarımıdır. İçeriğini sosyal bilimlerin kapsamına giren disiplinler oluşturmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler, günlük hayatta kullanılabilecek

¹ Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocak@aku.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, melekdidin92@gmail.com

bilgileri içermektedir (Erdoğan, 2009, s. 8). Sosyal bilgiler dersinde ise girişimci, üretken, ne istediğini bilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilere bilgiler somut bir şekilde sunulmuştur. Yapılandırmacı sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşılması ile bilgilerin kalıcı olmasını sağlamıştır (Erdoğan, 2009, s. 3). 2004 yapılandırmacı sosyal bilgiler programı ile birlikte çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek ezberci öğretimden kurtularak öğrencilerin anlaması, yorumlaması ve yaratıcı, girişimci özelliklere sahip olması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin öğrenmeyi öğrenecek şekilde bir süreç tasarlanmıştır.

Bireyler, toplumdaki görevlerini devam ettirmek ve nitelikli bireyler haline gelmek için okulda buldukları süre içerisinde gerekli kazanımlara ve alışkanlıklara sahip olurlar. Okul sadece öğrenme öğretme süreci içinde akademik bilgiler sağlamaz. Aynı zamanda öğrendiklerini günlük hayatında uygulama fırsatı sağlamaktadır. Okulda öğrendiklerini kendi yaşantısı ile ilişkilendirmesinde yapılandırmacı öğrenme öğretme süreci önemli bir rol oynamaktadır. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlamak öğrencileri heyecanlandırmaktadır ve öğrencilerin öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanma oranı artmaktadır (Şahin Yanpar, 2001, s. 465).

Bu süreçte öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri daha önceden belirlemek yerine bilgileri anlamlı hale getirecek, yapılandırmalarını sağlayacak materyaller sunulmalıdır. Sunulan materyaller öğrencilerin özellikle sosyal bilgiler dersinde soyut kavramları somutlaştırmalarını sağlamalıdır. Böylece bilgilerin kalıcı hale getirilmesinde yardımcı olunur (Demirel & Erdem, 2002, s. 85). Öğrenme öğretme sürecinde sosyal bilgiler dersinin kalıcılığını artırmak için öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerde etkili olmaktadır.

Kullanılan yöntem ve teknikler arasında en çok geleneksel yönteme dayalı düz anlatım, soru cevap gibi tek yönlü iletişim içeren teknikler kullanılmaktadır. Fakat yapılan çalışmalara göre hem yapılandırmacı sosyal bilgiler hedeflerine uygun hem de öğrencinin bire bir yaşayarak öğrendiği problem çözme, proje yöntemi, işbirlikli öğrenme gibi yöntemler ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artmaktadır. Öğrencilerin bu süreçte öğrendiklerini yapılandırırken birbiriyle etkileşim halinde bulunmaları daha etkili bir öğrenme sağlamaktadır. Bu nedenle işbirlikli öğrenmenin kullanılması önem taşımaktadır (Açıkgöz, 2003, s. 54). Çelebi'nin (2006) çalışmasında yapılandırmacı sosyal bilgiler derslerinde etkileşime dayalı öğretim yöntemlerinden işbirlikli yöntemin kullanılması sürecin verimli kılınmasını sağlamıştır. Öğrencilerin aktif olması sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlaması ile birlikte kullanılan materyallerin etkisi Erdoğan'ın (2009) çalışmasında öğrencilerin derse karşı tutumu ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı konusunda olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre zor ve karışık olarak nitelendirdikleri sosyal bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecinde ilginç materyaller kullanılması dersin daha eğlenceli hale geldiği şeklindedir.

Thurstone'na (1967) göre tutum, kişinin bir objeye karşı olumlu veya olumsuz olarak geliştirdiği duygu, davranış, düşüncelerdir (akt. Tay & Tay, 2006, s. 74). Bloom'a (1995) göre öğrenmede bilişsel özellikler kadar duyuşsal özelliklerde etkilidir. Öğrencinin bir derse karşı olumlu tutum geliştirmesi öğrencilerin dersteki başarısını da artırmaktadır (akt. Kayalı, 2003, s. 80).

Kılıç & Dere'nin (2015) araştırmasında öğrencilerin yaşı, okulun bulunduğu yer, kullanılan materyaller, dersi branş öğretmenlerinin anlatması gibi çeşitli etkenlerle sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılmış olan çalışmaların sonuçlarına baktığımızda yapılandırmacı yaklaşıma göre planlanan öğretim programları sosyal bilgilerde öğrencinin aktifliği ve derse karşı tutumunu artırmak için oldukça uygun ve kullanışlıdır. Fakat bu programın başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu programlar doğrultusunda öğretmenler etkin ve rehber rol oynamalı öğrencilerin derse katılımını ve sosyal bilgilere yönelik tutumunu olumlu yönde artırmalıdır (Gökkaya & Tural, 2012, s. 440). Russel'e göre sosyal bilgiler öğretiminde sadece ders kitaplarını ve düz anlatım yönteminin kullanılması teori ve pratik arasında bir boşluk oluşturmaktadır. Bu yöntemde sosyal bilgiler dersine olan olumlu tutumu düşürmektedir. Fakat yapılandırmacı yaklaşım ile kullanılan bir öğretim- öğrenme süreci daha başarılı bir ortamı beraberinde getirmektedir (akt. Yaşar, Çengelci, Göz & Gürdoğan, 2015, s. 40).

Sonuç olarak eski dönemlerden beri yapılandırılmış yaklaşımın eğitimde kullanılıyor ve kullanılmasının tavsiye ediliyor olması öğrenciler de öğrenmeyi öğrenme bir gereklilik olmuştur. Böylece

bireyler bilgilerini ezberlemek yerine anlamlandırarak eski bilgiler ile yeni bilgileri yapılandırarak oluşturmaya başlamışlardır. Öğrenme ortamları yaşama yakın hayata hazırlayıcı somut materyaller kullanılarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görevi ise öğrencileri dıştan kontrol etmek, bilgileri doğrudan vermek değil bilgileri içselleştirmelerini sağlamak ve onlara rehberlik etmektir. Buradan anlaşılacağı üzere öğrenmeyi öğrenmede birey hem kendisi hem çevresinden etkilenerek bilgilerini oluşturmaktadır. Bu süreçte bireylerin aktif olması yapılandırmacı sosyal bilgiler dersinden zevk almalarını, öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlamıştır. Derste öğrendiği bilgilerin problem çözme, eleştirel düşünebilme gibi birçok alanda kullanılabilirliği olabildiği derse yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.

Literatür çalışmalarına baktığımızda yapılan birçok araştırmada yapılandırmacı öğrenme öğretme süreci ile öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir (Avcı Yavuz, 2009; Sağlam, 2006; Şahin Yanpar, 2001). Bu tür bir ilişkinin tespit edilmiş olması yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik öğrenci görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin farklı boyutlar ve değişkenler açısından incelenmesi literatürde bu konuda yapılan araştırmaları derinleştirmesi, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine yönelik yapılandırmacı öğrenme öğretme yöntemlerinin daha çok kullanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile öğrencilerin aktif katılımının sağlanması önemlidir. Bu yaklaşımın gerektirdiği kazanımlar ile öğrencinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik ne şekilde tutum geliştirdiğini net olarak ortaya koyan araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır. Böylece süreçte kullanılan materyaller, oluşturulan sınıf iklimi, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin transferi konusunda ve öğrenci merkezli bir öğretim sonucu öğrencilerin tutumlarına yönelik aralarındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması literatürde var olan bilgilerin genişlemesini ve ortaya yeni sonuçların çıkmasını sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 5., 6., 7. ve 8. Sınıf ortaokul öğrencilerinde yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve ailenin geliri açısından değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmek ve öğrenme materyali, sınıf iklimi, bilginin transferi, öğrenci merkezli eğitim alt boyutlarına göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci öğrenci görüşleri ile sosyal bilgilere yönelik öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkiyi betimlenmesi amaçlanmıştır.

Yürütülen çalışmanın problem cümlesi “Çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, aile geliri) ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Belirlenen alt problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin aile geliri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin ortaokul öğrencileri görüşlerinin düzeyi açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ortak etkisine bağlı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ortak etkisine bağlı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin aile geliri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ortak etkisine bağlı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada değişkenler açısından öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen'e (2006) göre korelasyonel araştırma müdahale edilmeksizin iki değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini betimlemektir. Fakat bu değişkenler arasında birbirini etkileme yoktur. Birbiri ile orantısal değişimleri incelenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s. 226). Aralarındaki ilişkinin incelenmesi sırasında birbirinin kesin olarak neden sonucu olmamaları ama aralarında pozitif veya negatif yönde bir ilişkinin betimlenmesi çalışmanın korelasyonel modele uygun olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile sosyal bilgilere yönelik tutumları olumlu veya olumsuz etkilemesinin incelenmesi korelasyonel araştırma türlerinden keşfedici korelasyon araştırmadır. Keşfedici korelasyon araştırma modeli değişkenler arasındaki ilişkiyi anlayıp çözümlenmek için kullanılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk, vd., 2008, s. 227).

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Yapılan araştırmanın evrenini Türkiye'deki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2014) göre evren araştırma sonuçlarının genellenebildiği birimlerdir. Araştırmanın evreni araştırmanın amacına göre belirlenmektedir. Örneklem ise evreni temsil edecek ve araştırma problemini çözmeye yarayacak nitelikte evrenin alt birimidir. Evrenin Türkiye olduğu bu çalışmada ulaşılabilir evren ise Afyonkarahisar ili ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. Ulaşılabilir evrendeki öğrenci sayısı Afyon Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiye göre 48568 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar'daki 348 kız öğrenci 297 erkek öğrenci olmak üzere toplam 645 öğrenci temsil etmektedir. Bu çalışmada örneklem türü olarak uygun örneklem tercih edilmiştir. Çünkü Büyüköztürk vd. 'ne (2008) göre örneklem uygulanma şekline göre farklı şekillerde ele alınmaktadır. Uygun örneklem ise verilerin toplanmasında zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir örneklem çeşididir.

Tablo 1

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı
Kız	348	5	217
Erkek	297	6	103
		7	149
		8	176
Toplam	645	Toplam	645

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Sağlam ve Güngör (2012) tarafından geliştirilen yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ölçeği gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Bu ölçek "öğretim materyali", "öğrenci merkezli öğrenme", "bilginin transferi" ve "sınıf iklimi" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Dört basamaklı Likert tipi "1"Hiçbir zaman, "2" Ara sıra, "3" Çoğu zaman, "4" Her zaman olmak üzere bir dereceleme ölçeği şeklinde 20 madde olarak yazılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Süreci Ölçeği 'nin*(YSBÖS) iç tutarlık katsayısı .78; öğretim materyali alt boyutu için .67, öğrenci merkezli öğrenme alt boyutu için .62, bilginin transferi alt boyutu için .57, sınıf iklimi alt boyutu için .50 olarak bulunmuştur (Sağlam ve Güngör, 2012, ss. 108).

Çalışmada betimlenecek ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla kullanılan ölçek ilk olarak Şahin, Çakır & Şahin (2001) tarafından geliştirilmiş olup Şimşek & Demir (2012) tarafından 'Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği***(YSBT) 4'lü likert tipinde 28 madde olarak uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları bulanmamaktadır. Şimşek & Demir'in (2012) uyarlamış olduğu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İç tutarlılığın hesaplanmasında Cronbach alfa güvenilirlik hesaplanmasında .95 değeri bulunmuştur. .70 'ten büyük olması sebebi ile yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçme aracı olarak seçilen yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme ölçeği ve yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği toplamda 4 okulda uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 645 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Bilgisayar ortamında yapılan bu değerlendirmede belirlenen alt problemlere uygun analiz işlemleri yapılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun ortaokul öğrencilerinde uygulanması sonucu iç tutarlılığın hesaplanması ile Cronbach alfa güvenilirlik değeri .76 olarak tespit edilmiştir. Sonucun .70'ten büyük olması ile yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmektedir. Araştırma aynı zamanda normal dağılım göstermektedir. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde çeşitli değişkenler açısından iki ölçeğin Pearson korelasyon değerlerine göre ilişkisine bakılmıştır. Daha sonra çeşitli değişkenler ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların ortak etkisinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği çift yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. Farklılığın olduğu durumlarda ise homojenlik değerlerine göre post hoc testlerinden Scheffe ve Dunnett C testleri kullanılmıştır.

3. Bulgular

İlk önce iki ölçeğin ilişkisine bakılmış olup daha sonra değişkenler açısından aralarındaki ilişki ve ortak etkisi betimlenmiştir.

3.1. Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 2

Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki Pearson korelasyon sonuçları

	N	Pearson korelasyon	p
Ysbt*	645	.29	.00
Ysbös*	645		

*ysbt= yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar

**ysbös=yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci

Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ile yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin hesaplanmasında Pearson korelasyon kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı ikili değişkenlerin normal dağılımında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 31). Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif yönlü bir ilişkiyi; 0,00 olması ilişkinin olmadığını göstermektedir. Mutlak değer olarak ise 0.70-1.00 arasında kalan değerler yüksek; 0.70- 0.30 arasında olanlar orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzey de bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 32). Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler ile yapılandırmacı sosyal bilgiler

dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p = ,00$). ($r=.30 - .00$) koşulu ile Pearson korelasyon değeri $.29$ olmasından dolayı düşük düzeyde bir ilişki vardır.

3.2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3

Cinsiyet değişkenine göre Pearson korelasyon sonuçları

		Pearson korelasyon	P	N
Kız	Ysbt	.32	.00	348
	Ysbös			
Erkek	Ysbt	.28	.00	297
	Ysbös			

Öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin kız öğrencileri açısından ($r_{kız}=.32$) pearson korelasyon değeri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p=.00$; $p< .05$)(Büyüköztürk, 2016, s. 32). Erkek öğrencileri açısından ise yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r_{erkek}=.28$; $p=.05$).

3.3. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4

Sınıf seviyesi değişkenine göre Pearson korelasyon sonuçları

		Pearson korelasyon	P	N
5.sınıf	Ysbt	.28	.00	217
	Ysbös			
6.sınıf	Ysbt	.25	.00	103
	Ysbös			
7.sınıf	Ysbt	.31	.00	149
	Ysbös			
8.sınıf	Ysbt	.25	.00	176
	Ysbös			

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ve yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişki sınıf seviyesi açısından incelendiğinde $r_5 = .28$; $r_6 = .25$ ve $r_8 = .25$ pearson korelasyon değeri ile 5., 6. ve 8. Sınıflar açısından düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($p= .00$; $p< .05$)(Büyüköztürk, 2016, s. 32). 7. sınıf açısından ise $r_7 = .31$ pearson korelasyon değeri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

3.4. Ortaokul öğrencilerinin aile geliri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 5

Aile geliri değişkenine göre Pearson korelasyon sonuçları

Aile geliri		Pearson korelasyon	P	N
Düşük	Ysbt	.55	.00	41
	Ysbös			
Orta	Ysbt	.25	.00	512
	Ysbös			
Yüksek	Ysbt	.33	.00	92
	Ysbös			

Ortaokul öğrencilerinin aile geliri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Düşük gelirli ve yüksek gelirli öğrenciler açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında pearson korelasyon değerine göre ($r = .55$). ($r = .33$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Orta gelirli öğrenciler açısından ise ($r = .25$) değeri ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($p = .00$; $p < .05$) (Büyüköztürk, 2016, s. 32).

3.5. Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6

Yapılandırmacı öğrenme öğretme süreci düzeyleri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Ysbös Düzeyi	N	X	SS	P	F	Farklılık Kaynağı
Ysbt	Düşük Düzey	67	60.38	9.00	.00	19.76	(1.00)- (2.00);(3.00)
	Orta Düzey	464	63.45	7.44			(2.00)- (1.00);(3.00)
	Yüksek Düzey	114	67.62	9.19			(3.00)- (1.00);(2.00)
	Toplam	645	63.87	8.17			

Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme öğretme süreci açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) ile ölçülmüştür. Buna göre aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p = .00$; $p < .05$) (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2015, s. 200). $X = 67.62$ değeri ile en yüksek ortalamaya sahip olan yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinde yüksek düzey puanlamadaki öğrencilerin en çok katkısı olduğu yorumu yapılabilir. Anlamlı farklılığın kaynağına baktığımızda ise ($p = .03$; $p < .05$) homojenlik değerine göre çoklu karşılaştırmalarda kullanılan scheffe testinin sonuçları kabul edilmiştir (Coşkun vd., 2015, s. 202). Bu sonuca göre düşük, yüksek ve orta düzey gruplarda birbiriyle ilişkili anlamlı farklılık vardır.

3.6. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ortak etkisine bağlı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7a

Cinsiyet ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine göre iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Cinsiyet	Ysbös Düzeyi	N	X	Ss	Farklılık Kaynağı	
Kız	Düşük Düzey	30	57.50	7.56		
	Orta Düzey	249	65.88	7.14		
	Yüksek Düzey	69	65.88	7.58		
	Toplam	348	63.09	7.53		
Erkek	Düşük Düzey	37	62.72	9.48	11.00*- 21.00*	
	Orta Düzey	215	63.99	7.75		22.00*
	Yüksek Düzey	45	70.28	10.77		
	Toplam	297	64.79	8.78		
Toplam	Düşük Düzey	67	60.38	9.00		
	Orta Düzey	464	63.45	7.44		
	Yüksek Düzey	114	67.62	9.19		
	Toplam	645	63.87	8.17		

*11.00= düşük düzey kız öğrenci grubu * 21.00= orta düzey kız öğrenci grubu *22.00= orta düzey erkek öğrenci grubu

Tablo 7b

Cinsiyet ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine göre iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	F	P	H2
Ysbös	17.32	.00	.02
Cinsiyet	23.76	.00	.06
Ysbös* Cinsiyet	3.61	.02	.01

Tablo 7’de yapılan betimlemede iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. İki faktörlü ANOVA’nın kullanılmasının amacı iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini aynı anda test etmektir (Büyüköztürk, 2016, s. 55). Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasında ($p=.028$) değeri ile anlamlı bir farklılık vardır. Cinsiyet ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin tek tek yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkisi incelendiğinde ($p_{cinsiyet}=.00$; $p_{ysbös}=.00$) değerleri ile anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İki değişkenin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ortak etkinin ortaya çıkması sonucu tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA testi uygulanmasının amacı ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının sıfırdan farklı anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir (Büyüköztürk, 2016, s. 48). Tek yönlü ANOVA testi sonucunda ise $p=.00$ sigma değeri elde edilmiştir. Homojenlik sigma değeri ise $p=.48$ bulunmuş olup homojen değildir sonucuna varılmıştır. Grupların homojen olmadığı yorumu yapıldığı ve hangi gruplar arası farklılığın olduğunu tespit etmek için Dunnett C testi sonuçları dikkate alınmıştır. Buna göre düşük düzey kız öğrencileri ile orta düzey kız ve orta düzey erkek öğrenciler arasında baskın bir farklılık vardır. Eta-kare değeri ise cinsiyet ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde $\eta^2=.01$ ’ lik etkisi olduğunu göstermektedir.

3.7. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ortak etkisine bağlı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8a

Sınıf seviyeleri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine göre iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ysbös Düzeyi	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	Farklılık kaynağı
Düşük düzey	5. SINIF	9	60.33	11.09	
	6. SINIF	7	62.42	7.63	
	7. SINIF	20	61.30	8.14	
	8. SINIF	31	59.35	9.44	
	Toplam	67	60.38	9.00	
Orta düzey	5. SINIF	167	64.58	7.29	
	6. SINIF	69	63.15	7.59	
	7. SINIF	95	62.12	7.65	-----
	8. SINIF	133	63.15	7.27	
	Toplam	464	63.45	7.44	
Yüksek düzey	5. SINIF	41	67.31	8.55	
	6. SINIF	27	65.74	8.94	
	7. SINIF	34	70.44	10.49	
	8. SINIF	12	64.91	6.43	
	Toplam	114	67.62	9.19	
Toplam	5. SINIF	217	64.92	7.81	
	6. SINIF	103	63.78	7.97	
	7. SINIF	149	63.91	9.11	
	8. SINIF	176	62.60	7.76	
	Toplam	645	63.87	8.17	

Tablo 8b

Sınıf seviyeleri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine göre iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	F	P	η^2
Ysbös	12.23	.00	.03
Sınıf Düzeyi	1.07	.36	.00
Ysbös*Sınıf Düzeyi	1.84	.08	.01

Tablo 8'de yapılmış olan betimlemede ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. İki faktör ayrı ayrı değerlendirildiğinde sadece sınıf seviyesinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna yönelik $p = .36$ değeri ile anlamlı bir farklılık bulunmazken yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasında $p = .00$ değeri ile anlamlı farklılık vardır. Bu iki faktörün ayrı ayrı etkisi ise $\eta^2 = .03$ ve $\eta^2 = .00$ 'lık bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

3.8. Ortaokul öğrencilerinin aile geliri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ortak etkisine bağlı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9a

Aile geliri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine göre iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ysbös Düzeyi	Aile Geliri	N	X	Ss	Farklılık Kaynağı
Düşük Düzey	Düşük	6	55.00	11.04	
	Orta	52	60.13	9.01	
	Yüksek	9	65.44	4.85	
	Toplam	67	60.38	9.00	
Orta Düzey	Düşük	29	63.55	8.35	12.00*-21.00*
	Orta	365	63.29	7.50	22.00*
	Yüksek	70	64.30	6.74	23.00*
	Toplam	464	63.45	7.44	
Yüksek Düzey	Düşük	6	78.83	16.71	13.00*- 21.00*
	Orta	95	66.40	8.33	22.00*
	Yüksek	13	71.38	6.76	23.00*
	Toplam	114	67.62	9.19	
Toplam	Düşük	41	64.53	12.00	
	Orta	512	63.54	7.98	
	Yüksek	92	65.41	6.97	
	Toplam	645	63.87	8.17	

*12.00= düşük düzey orta gelirli öğrenci grubu

* 21.00= orta düzey düşük gelirli öğrenci grubu

*22.00= orta düzey orta gelirli öğrenci grubu

* 23.00= orta düzey yüksek gelirli öğrenci grubu

*13.00= düşük düzey yüksek gelirli öğrenci grubu

Tablo 9b

Aile geliri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine göre iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	F	P	H2
Ysbös	22.61	.00	.06
Aile Geliri	5.17	.00	.01
Ysbös*Aile Geliri	4.83	.02	.03

Tablo 9' da aile geliri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında ($p = .00$) değerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eta-kare değerinin $\eta^2 = .03$ 'lük bir etkisi vardır. Aile geliri ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci tek tek etkisi ele alındığında $p = .00$ sigma değeri ile iki değişken

açısından da ayrı ayrı yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans ANOVA analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre ANOVA sigma değeri $p = .00$ ve homojenlik sigma değeri $p = .00$ olarak tespit edilmiştir. Böylece scheffe testi sonuçları dikkate alınmış olup düşük düzeyde orta gelirli öğrenciler ile orta düzeyde orta, düşük ve yüksek gelirli öğrenci grupları lehine daha baskın anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca orta düzeyde orta, düşük ve yüksek gelirli öğrenci grupları lehine olan anlamlı farklılık düşük düzey yüksek gelirli öğrenci grupları arasında da tespit edilmiştir. Aile geliri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde tek tek etkisine baktığımızda eta-kare değerinin $\eta^2 = .06$; $\eta^2 = .01$ 'lik etkisi bulunmaktadır. Böylece scheffe testi sonuçları dikkate alınmış olup düşük düzeyde orta gelirli öğrenciler ile orta düzeyde orta, düşük ve yüksek gelirli öğrenci grupları lehine daha baskın anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca orta düzeyde orta, düşük ve yüksek gelirli öğrenci grupları lehine olan anlamlı farklılık düşük düzey yüksek gelirli öğrenci grupları arasında da tespit edilmiştir. Aile geliri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde tek tek etkisine baktığımızda eta-kare değerinin $\eta^2 = .06$; $\eta^2 = .01$ 'lik etkisi bulunmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak yapılan çalışma yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine öğrencilerin aktif katılımı ve öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının net olarak ortaya konulması bakımından önemlidir. Bu noktada çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada İç tutarlılığın hesaplanması sonucu .76 değer ile yüksek düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Yapılan incelemenin sonucunda ise genel olarak cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile geliri açısından anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren bu çalışmada değişkenler açısından Pearson korelasyonu değerine göre farklı düzeylerde ilişki olduğu betimlenmiştir. Bulgulardan hareketle ilk alt probleme yönelik olarak Pearson korelasyon hesaplamasında değer .29 olarak bulunması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. İkinci alt problemde hareketle ise kız öğrencilerde Pearson korelasyon değerinin (.32) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece cinsiyetler bakımından kız öğrencilerde yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüş ve yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Üçüncü alt problemin Pearson Korelasyon kat sayısı ise 7. Sınıf öğrencilerde daha yüksek olduğundan 7. sınıf öğrencilerine göre orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç gösterir ki 7. sınıf öğrencileri açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek düzeydedir. Dördüncü alt problemde hareketle aile gelirine baktığımızda iki faktörün arasındaki ilişki düşük ve yüksek gelirli aileler açısından orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yani aile gelirinin düşük veya yüksek olması yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşler ile tutum arasındaki ilişkiyi orta gelirli öğrencilere göre daha çok etkilemektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre en yüksek ortalama değere (67.62) sahip olan yüksek düzey öğrencilerin katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek, orta, düşük düzey olarak belirlenen grupların birbiriyle ilişkili olarak aralarında anlamlı bir farklılık vardır.

Çift yönlü varyans testinde ise iki değişkenin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde ortak etkisine baktığımızda cinsiyet ve aile geliri ile yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı sosyal bilgiler tutumu ile anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin tutum üzerindeki tek tek etkisi de incelenmiştir. Diğer değişkenler açısından ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ortaya çıkan bu sonuca göre yapılandırmacı sosyal

bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler ile tutum arasındaki ilişkinin ölçülmesi sırasında öğrenci görüşlerine cinsiyet, sınıf düzeyi gibi faktörlerin etkisi dâhil edilmesi ile tutum üzerinde olumlu yönde bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Ulaştığımız bu sonuçlar belirlenen cinsiyet, sınıf düzeyi, aile geliri gibi faktörler ile öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve öğrenme materyaline ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Daha önceki çalışmalarda elde edilen bu sonuçları desteklemektedir.

Dündar'ın (2008) yapmış olduğu ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi adlı çalışmasında cinsiyet, sınıf düzeyi, ailelerin ekonomik durumu gibi değişkenler açısından da bu tür değişkenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Özkal, Güngör & Çetin'in (2004) çalışmasında sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş olup öğrenciler açısından cinsiyetleri, ailenin sosyo ekonomik durumu, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu etkilerken okulun türü ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma bakış açısı öğrenme öğretme ortamlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki okul türü değişkenine göre devlet okullarında yapılandırmacı öğrenme öğretme ortamının daha etkili olduğu sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili literatürde yapılan araştırmalara baktığımızda benzer sonuçlara ulaşıldığını görmekteyiz. Avcı Yavuz'un (2009) yaptığı araştırmada öğrenme öğretme ortamlarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sağlam (2006) yapılandırmacı sosyal bilgiler sürecini değerlendirme yöntemleri açısından ele alırken, Russel bu süreci kullanılan materyaller bakımından değerlendirmiştir. Bu tür farklı bakış açıları ile öğrencilerin derse aktif katılması yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu olumlu yönde arttırdığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin aktif katılması kadar öğretmene düşen görevler ve öğretmenin nitelikli olmasının da önemli olduğunu göstermektedir. Kılıç & Dere (2015) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinin anlatılmasında alanında uzman kişilerin yetkili olması sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumlu etkilemiştir. Sonuç olarak literatürdeki çalışmalar yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun olumlu yönde artırılmasını sağlayan birçok faktör yer almaktadır. Yapılandırmacı sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile dersin geleneksel yöntemlerden kısmen kurtulup monotonluktan çıkarılması ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu yönde tutum gösterildiği anlaşılmaktadır. Fakat yapılan bu çalışmadan da anlaşıldığı üzere yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ile yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumuna göre farklılık göstermektedir.

Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda bazı değişkenlerin çift yönlü varyans testinde anlamlı farklılık göstermemesi sebebi ile artırılarak yapılması önerilir. Öğretmenler açısından tekrar değerlendirilmesi gereken bir konudur. Bu noktada öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumları, bu süreçte yapılandırmacı yaklaşımı uygularken etkili olan öğretmenin motivasyonu, kıdemi, materyal kullanmadaki ve ortaya yeni materyaller koymalarındaki becerileri, hangi değerlendirme yöntemlerinin daha çok tercih edildiğine yönelik bir araştırma yapılabilir. Öğrenciler açısından sosyal bilgiler akademik başarısının sosyal bilgiler dersine olan tutumu hangi yönde etkilediği yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinde bilgiye ulaşmada kullanılan materyaller ve bu materyallerin yapılandırmacı sosyal bilgiler dersine olan tutumu etkileyip etkilemediği konusunda çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Avcı Yavuz, E. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı Pegem Akademi: Ankara.
- Büyükoztürk, Ş.(2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 22. Baskı. Pegem akademi: Ankara.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2015). *SPSS uygulamalı sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Sakarya Yayıncılık: Sakarya.

- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erishi ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirel, Ö. & Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırıcı öğrenme ortamları açısında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, M. (2009). *Yapılandırıcı yaklaşıma göre tasarlanmış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Gökkaya, K. A. & Tural, A. (2012). Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 439-458.
- Kayalı, H. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 79-92.
- Kılıç, E. & Dere, İ. (2015). 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Eğitimde Kuram Uygulama*, 11(3), 989-1003.
- Özkal, N., Güngör, A. & Çetin, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 600-615.
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırıcı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sağlam, H. İ. & Güngör, A. (2016). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*. 1(1), 24-30.
- Şimşek, H. & Demir, A. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve tutumları ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 11-20.
- Tay, B. & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme. eğitim dünyası yayınları*. Kanyılmaz Matbaası: İzmir.
- Yanpar Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2). 46- 82.
- Yaşar, Ş., Çengelci Köse, T., Göz, N.L & Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme- öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı Detay Yayıncılık: Ankara.



Student Opinions Regarding Usability of the Ubiquitous Learning System

Fatih ERDOĞDU¹, Sami ŞAHİN²

Received: 31 July 2017, Accepted: 05 March 2018

ABSTRACT

With the rapid development of technology, new concepts have emerged in the field of education. One of these is ubiquitous learning (u-learning). Within the scope of the study, it is aimed to evaluate the ubiquitous learning system in terms of usability. From this purpose, it has been revealed that what the level of u-learning system usability is, what types of usability problems are available and what kind of ease of use it provides. For this, 2nd grade 21 volunteer students at CEIT were selected as using purposive sampling method from a state university. It was specified that having smart phones by participants and internet connection in the classroom as a criterion for sampling. During the four weeks (12 lesson hours), this group was given lecture with u-learning strategies was observed and 10 volunteer students were interviewed. Interviews and observations were implemented to obtain data regarding the usability of u-learning system. In addition, the level of u-learning system usability was determined using System Usability Scale (SUS). As a result, the average score of SUS was got to be 72,14. As a result of the interviews and observation, it became clear that there was a problem of usability due to internet, mobile device and sensor technologies during the use of the u-learning system. However, these problems have been experienced individually and encountered only in the first week. It has also been observed that this does not pose any problem for the course. U-learning system has been evaluated as easy to use because of the effective time use, the simplicity of the Learning Management System and instant access to information through sensor technologies. Finally, several suggestions were given for future studies.

Keywords: Ubiquitous learning, Usability, Students Perspectives.

EXTENDED ABSTRACT

Content With the rapid progress of technology, techno-pedagogical concepts have begun to be practiced in the field of education. These concepts have pedagogical and technological dimensions, so they can be applied after providing certain technical infrastructure. One of these concepts is ubiquitous learning (u-learning) which has developed with common usage of the internet, mobile technology and sensor technology.

It is known that invisible technologies have to be used in order to carry out u-learning and it is stated that learners can carry out their learning process without distraction in natural learning environments (Ng et al., 2010). For this reason, it seems that usage of sensor technologies (QR codes, RFID tags, etc.) which is one of the embedded technologies, enables the technology to operate silently, has a great prospect. It is known that ubiquitous learning has positive effects in terms of different variables in educational studies. This system not only helps improving academic achievement (1) but also helps progressing of learners' motivation and satisfaction in positive direction (Liaw, 2008; Tseng, Chu, Hwang & Tsai, 2008; Chu, Hwang & Tsai, 2010; Hwang, Chu, Lin & Tsai, 2011). In addition, because of accessing the knowledge directly from context (context-awareness), problem-solving skills of learners can be affected positively (Shih vd. (2012). In literature review, it is seen that the studies for the pedagogical dimension of u-learning are more than the studies for the technological dimension. Moreover, it is thought that u-learning system can be easily used by the learners has the ability to affect the learning performance so usability of the u-learning system is important.

¹ Res. Assist., Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, ferdogdu@ktu.edu.tr

² Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, sami@gazi.edu.tr

Within the scope of the study, it is aimed to evaluate the ubiquitous learning system in terms of usability. In line with this purpose, it has been revealed that what the level of u-learning system usability is, what types of usability problems are available and what kind of ease of use it provides. Research model was defined as a case study from qualitative research types. The usability of system which is carried out in the classroom environment by using u-learning strategy was evaluated by taking student opinions and supported by observation notes.

The research group comprises 2nd grade 21 volunteer students at Department of Computer Education and Instructional Technology. The study was implemented in Human-Computer Interaction Course. A purposive sampling method was used in the research for selecting participants. For observation making during 4 weeks (12 lesson hours), semi-structure observation form was used. While the observation form was being prepared, the scope of the research questions was taken into consideration. In addition, two experts were supported to increase the validity of the observation form. In the same way, semi-structured interview form was prepared and two experts supported for validity. In addition, a 5-point Likert scale consisting of 10 questions was used to determine the level of usability of the u-learning system in the study.

As a result of the study, it was revealed that the usability level of the system has been got to be high (72,14). According to Bailey (2006), the system usability scale score can be stated to be high if the result is over 65 or 70 points. Another result is related to putting forth the usability problems about u-learning system. In this context, some opinions were taken from students and supported by observation notes. As a result, it is found some problems about usability due to internet, mobile device and sensor technologies during the use of the u-learning system. These problems have been experienced individually and encountered only in the first week so they are not seen big problem to pose any problem for the course. And also, u-learning system has been evaluated as easy to use because of effective time use, the simplicity of the Learning Management System and instant access to knowledge through sensor technologies. The system has proven to be able to use the time effectively with immediacy feature. In addition, the Learning Management System, which is an important dimension of u-learning system, is simple, and thanks to the sensor technology, the student has instant access to information.

In the study, detailed information about usability was obtained by interview and observation. However, a user-based study which is one of the usability study methods can be implemented for future studies. Thus, as students can be provided with usability tasks, quantitative data can be obtained in terms of effectiveness, efficiency and satisfaction. In addition, the study was conducted in relation to the implementation of u-learning in the classroom. Different implementations can be conducted by integrating sensor technologies in outside the classroom especially in some locations within the campus. Finally, smart phones, QR codes, and the Moodle Learning Management System were used as the part of the u-learning system components in the study. Alternatives to these technologies may be used in future studies to benefit from different features of the technologies. Thus, the effect of u-learning system components having different characteristics can be examined.

Her Yerde Öğrenme Sisteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Fatih ERDOĐDU¹, Sami ŞAHİN²

Başvuru Tarihi: 31 Temmuz 2017, **Kabul Tarihi:** 05 Mart 2018

ÖZET

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle birlikte eğitim-öğretim alanına yeni kavramlar girmektedir. Bunlardan biri de her yerde öğrenme kavramıdır. Bu çalışma kapsamında her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik derecesinin ne olduğu, ne tür kullanılabilirlik problemlerinin mevcut olduğu ve ne gibi kullanım kolaylığı sağladığı ortaya konulmuştur. Bunun için, bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2.sınıf öğrencileri amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. 21 gönüllü öğrenciden oluşan katılımcıların akıllı telefonlara sahip olması ve sınıflarında internet bağlantısının olması ölçüt olarak belirlenmiştir. 4 hafta (12 ders saati) boyunca her yerde öğrenme stratejisi ile ders anlatımı gerçekleştirilen bu grup gözlenmiş ve sonrasında 10 gönüllü öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme ve gözlemler her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin veriler elde etmek için yapılmıştır. Ayrıca Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SKÖ) kullanılarak her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik derecesi tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin SKÖ puanlarının ortalaması 72,14 olarak bulunmuştur. Yapılan görüşme ve gözlemlerin sonucunda ise her yerde öğrenme sisteminin kullanımı sırasında internet, mobil cihaz ve algılayıcı teknolojilerden kaynaklı bir takım kullanılabilirlik problemi yaşandığı ortaya çıkmıştır. Fakat bu problemlerin bireysel olarak yaşandığı ve sadece ilk hafta karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun dersin işlenişine yönelik herhangi bir sorun oluşturmadığı da görülmüştür. Ayrıca, her yerde öğrenme sisteminin zamanı etkili kullanmayı sağlaması, Öğrenme Yönetim Sisteminin sade oluşu ve algılayıcı teknolojiler sayesinde anında bilgiye ulaşmayı sağlaması kullanım kolaylığı açısından değerlendirilmiştir. Son olarak, çalışma kapsamında gelecekteki çalışmalar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Her Yerde Öğrenme, Kullanılabilirlik, Öğrenci Görüşleri.

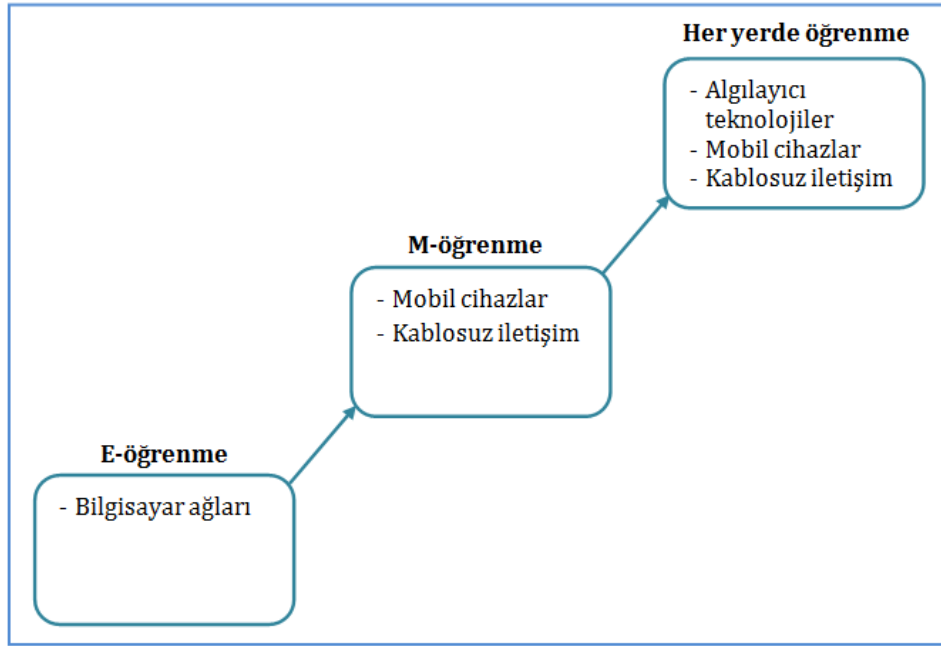
1. Giriş

Teknopedagojik kavramlar, teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle birlikte eğitim-öğretim kapsamında kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramlar pedagoji ve teknoloji boyutlarına sahip olması sebebiyle belirli bir teknik altyapı gerektirmekte ve sonrasında uygulanabilmektedir. Bunlardan biri de internetin, mobil iletişim cihazlarının ve algılayıcı teknolojilerin birlikte kullanıldığı her yerde öğrenme kavramıdır. Her yerde öğrenme sistemi, kişinin istediği yerden istediği zamanda bilgiye anında ulaşım öğrenmesini gerçekleştirebilmesi anlamına gelmektedir (Jungi, Yumei ve Zhibin, 2010). Ayrıca, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru içerikle öğrenme olarak da nitelendirilmektedir (Shih, Kuo ve Liu, 2012). Her yerde öğrenme kavramı, Mark Weiser'in (1991) ortaya koyduğu, teknolojinin günlük yaşama gömülü olması ve sessiz bir şekilde çalışması anlamına gelen "her yerde bilişim" kavramına dayanmaktadır (Ng, Nicholas, Loke ve Torabi, 2010).

Her yerde öğrenmenin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için görünmez teknolojilerin (günlük yaşantımıza gömülü olan algılayıcı teknolojiler, mobil cihazlar ve bilgisayarlar kullanılması önemlidir; bu şekilde öğrenenlerin dikkati dağılmaz ve öğrenme doğal olarak gerçekleşir (Ng vd., 2010). Bu nedenle gömülü teknolojilerden olan algılayıcı teknolojilerin (QR kod, RFID etiketleri vb.) işe koşulması büyük bir öneme sahiptir. Şekil 1'de, bilişim teknolojilerin gelişmesi ile birlikte eğitimde ortaya çıkan yeni yönelimler özetlenmiştir. E-öğrenme, bilgisayar ve internet teknolojileri üzerine kurulmuş bir öğrenme çeşididir. M-öğrenme ise mobil ve kablosuz iletişim teknolojilerini temel alarak ortaya çıkmış bir dijital öğrenme çeşididir. Son çıkan yönelimlerden biri olan her yerde öğrenme, her yerde öğrenme, mobil ve kablosuz iletişim teknolojilerine ek olarak algılayıcı teknolojiler üzerine kurulmuş bir kavramdır. Ayrıca, her yerde öğrenmenin, bilgiye anında ulaşabilme, herhangi bir yerden ulaşabilme, etkileşim gibi özellikleri açısından e-öğrenmeden daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Boyinbode ve Akintola, 2009).

¹ Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ferdogdu@ktu.edu.tr

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sami@gazi.edu.tr



Şekil 1. Dijital Öğrenme Arasındaki Farklar

(Liu, G.-Z., & Hwang, G.-J. (2010). A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), E1-E9.)

Her yerde öğrenme kavramını e-öğrenme ve m-öğrenme kavramlarından ayıran en önemli özelliği sahip olduğu algılayıcı teknolojilerinin bağlam farkındalığı oluşturmalarıdır (Huang, Chiu, Liu ve Chen, 2011). Bağlam-farkındalığı, öğrenenlerin öğrenmenin gerçekleştiği ortam ve koşulların (konum, hareket, hava durumu, zaman vb.) bilgisine sahip olması anlamına gelmektedir (Shih vd., 2012). Böylece her yerde öğrenmede, öğrenenler bulunduğu ortamdan bilgiyi alarak öğrenirler (Shih vd., 2012). Her yerde öğrenme ifade edilen özellikleri açısından eğitim-öğretimde önemli bir potansiyele sahiptir.

Her yerde öğrenme çeşitli eğitsel değişkenler açısından olumlu etkilere sahiptir. Bu sistem sadece akademik başarıyı artırmaz (Lin ve Tasi, 2011) aynı zamanda öğrenenlerin motivasyon ve memnuniyetlerinin olumlu ilerleyişine de yardımcı olur (Liaw, 2008; Tseng, Chu, Hwang ve Tsai, 2008; Chu, Hwang ve Tsai, 2010; Hwang, Chu, Lin ve Tsai, 2011). Buna ek olarak, öğrenenlerin bilgiye doğrudan bağlamdan ulaşabilmesi sayesinde problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkiler (Shih vd., 2012). Hwang vd. (2011) her yerde öğrenme teknolojisinin uygulandığı derslerde öğrenenlerin derse olan olumlu tutum ve algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Chen ve Huang (2012) araştırmalarında, her yerde öğrenme teknolojilerinin öğrenme süresine de olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Diğer taraftan diğer öğrenme teknolojilerinde olduğu gibi her yerde öğrenme teknolojilerinin de kullanılabilirliği eğitsel çıktıları bakımından önemlidir. Çevrimiçi ortamlarda sistem arayüzünün kullanılabilirliği ile öğrenenin derse aktif katılımı arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Hew, Cheung ve Ng, 2009). Ayrıca çevrimiçi ortamlarda arayüzün kullanılabilir olması ile derse devamlılık arasında ilişki olduğuda ifade edilmektedir.. (Patterson ve McFadden, 2009; Rice, 2006; Jordan, 2014). Bu durum bir teknolojinin kullanılabilirlik düzeyinin önemini ortaya koymaktadır. Her yerde öğrenme teknolojisinin bileşenleri olan mobil ve algılayıcı cihazların kullanımının kolay olması da bu açıdan önem arz etmektedir. Kullanılabilirliğin yüksek olması sistemi kullanmak için gerekli olan beceri ihtiyacını ve zamanı düşürür (Shneiderman ve Plaisant, 2010). Tüm bunlara ek olarak, kullanılabilirliğin boyutlarından olan memnuniyetin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu bilinmektedir (Delice ve Odabaşı, 2014). Bu noktada, herhangi bir öğrenme sistemi geliştirme sürecinde kullanılabilirliğin son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kullanılabilirlik, belirli bir ortamdaki teknoloji ve kullanıcı arasındaki etkileşimle ilgili bir kavramdır (Weinerth, Koenig, Brunner ve Martin, 2014). Literatür incelendiğinde kullanılabilirliğin farklı tanımları karşımıza çıkmaktadır. ISO 92-41-11 standardına göre kullanılabilirlik "belirli bir kullanıcının, belirli bir görevi, bir bağlam içerisinde etkili, verimli ve memnuniyet içerisinde yapması" olarak ifade edilmektedir Nielsen (1994), kullanılabilirlik çalışmalarını insanların belli bağlamlar içinde teknoloji kullanırken

gösterdikleri davranışları ortaya çıkarmak olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bir sistemin kullanılabilir olması için temel anlamda etkili ve verimli olması, bunlara ek olarak da kullanıcıların sistemi kullanmaktan memnun kalmaları gerektiği görülmektedir. Kullanıcıların verilen görevleri yapabilmesi etkililiği; görevi yaparken harcanan çaba, zaman, maliyet ve hatalar ise verimliliği ifade etmektedir (Usability.gov, 2017). Aynı zamanda kullanıcıların sistemi kullanmaktan memnun olmaları da gerekmektedir. Etkililik, verimlilik ve memnuniyet dereceleri birlikte yorumlanarak sistemin kullanılabilir olup olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır?

1. Her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliği nasıldır?
2. Her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin problemler nelerdir?
3. Her yerde öğrenme sisteminin kullanım kolaylıkları nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın modeli, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2.sınıf öğrencilerinden 21 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Uygulama İnsan Bilgisayar Etkileşimi dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada gözlem ve görüşme birlikte kullanılarak yöntemsel çeşitlemeye gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlemle elde edilen veriler, görüşmelerle de desteklenmiştir. Veriler, uygulama süresince (4 hafta-toplam 12 ders saati) yapılan gözlemler ve uygulama sonrası 10 gönüllü öğrenciyle yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Görüşme ve gözlem ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinin ilk basamağında görüşme kayıtları yazıya geçirilmiştir. Ardından veriler kodlanıp temalar oluşturulmuştur. Temalar kesinleştikten sonra temalar arasındaki ilişkiler belirlenip organize edilmiştir. Son olarak, temalar kodlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

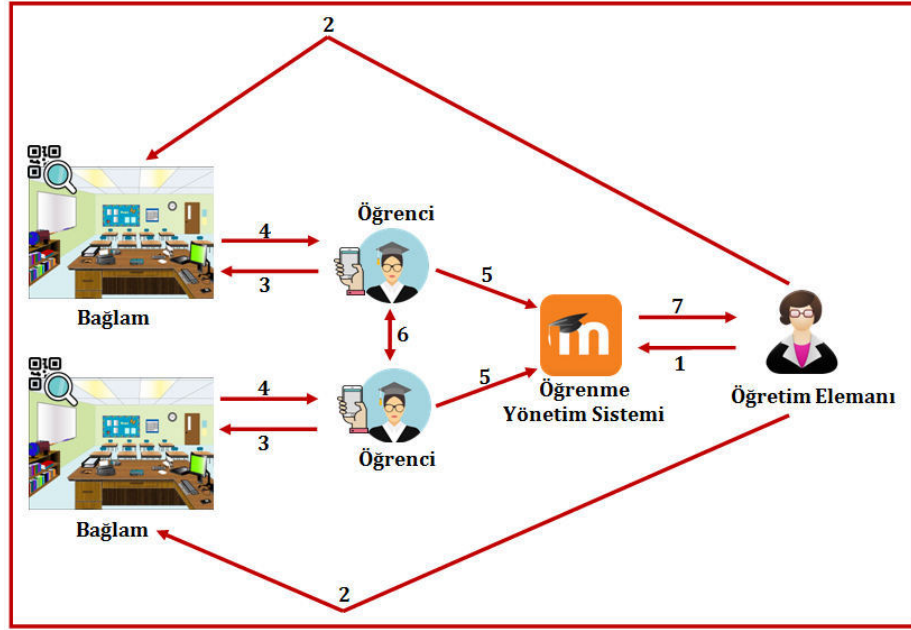
2.1. Ölçme Aracı

Kullanılabilirlik ölçümü için 10 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. İlk olarak Brooke tarafından 1986 yılında endüstriyel amaçlı geliştirilen bu ölçek; donanım, yazılım, web siteleri, mobil cihazlar ve uygulamaları içeren sistemlerin kullanılabilirliğinin ölçülmesi için güvenilir bir araç sağlamaktadır (Brooke, 1996). Madde havuzunda bulunan 50 maddeden 10'u 20 kişiden oluşan ofis sistemleri mühendisliği grubu uzmanları tarafından uygun görülmüş ve hızlı bir şekilde kullanılabilirliği belirlediği için seçilmiş ve ölçek oluşturulmuştur (Brooke, 1996). Seçilen maddeler arasındaki korelasyon birbirine çok yakındır ($\pm 0.7 / \pm 0.9$). Bu durum ölçeğin güvenilir olduğu göstermekte olup ayrıca geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini belirleyici bir çalışma yapılmamıştır (usability.gov, 2015). 10 maddeden oluşan ölçekte her bir maddeye 1'den 5'e kadar puan verilir. 1, 3, 5, 7 ve 9. maddelere verilen puanlardan 1 çıkarılır. 2, 4, 6, 8 ve 10.maddelere verilen puanlar ise 5'ten çıkarılır. Yapılan bu işlemlerden sonra tüm puanlar toplanır ve 2,5 ile çarpılır. Böylece sistem kullanılabilirlik puanı hesaplanmış olur. Çıkan değer 0 ile 100 arasındadır.

2.2. Etkinlik Uygulama Süreci

Her yerde öğrenme uygulaması Şekil 2'de gösterilen işlem adımlarında uygulanmıştır. Bu işlem adımları aşağıda sırası ile açıklanmaktadır.

1. Öğretim elemanı öğretim içeriğini (video, quiz, animasyon vb.) öğrenme yönetim sistemine ekler.
2. Öğrenme içeriklerinin linkleri öğretim elemanı tarafından QR kod etiketlerine gömülür ve ortamdaki ilgili nesneye bu etiket yapıştırılır.
3. Öğrenciler akıllı telefon ya da tablet ile QR kodu tararlar.
4. Öğrenciler QR kod etiketini tarattıktan sonra etkinliğe (fotoğraf, tartışma, quiz, video) ulaşabilecekleri bir linke ulaşırlar.
5. Öğrenciler linke tıkladığında öğrenme yönetim sistemi üzerinden içeriğe ulaşırlar.
6. Öğrenciler öğrenme yönetim sistemi aracılığı ile birbirleri ile etkileşim kurarlar.
7. Öğrenme yönetim sistemi tarafından kaydedilen öğrenci bilgilerini öğretim elemanı kontrol eder.



Şekil 2. Her Yerde Öğrenme Sistemi Uygulama Süreci

3. Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen veriler üç alt problem şeklinde bu bölümde sunulmuştur. İlk olarak öğrencilere uygulanan “Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği”nden elde edilen veriler ışığında her yerde öğrenme sisteminin genel anlamda kullanılabilirlik derecesi ortaya konulmuştur. Ardından görüşme ve gözlem notlarından her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri alınıp, uygulama sürecinde karşılaşılan problemler ve kullanım kolaylıkları ile ilgili veriler ortaya konmuştur.

3.1. Kullanılabilirlik

Bu alt problem kapsamında öğrencilere her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SKÖ) uygulanmıştır. Ölçek sonuçları analiz edildiğinde ulaşılan bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SKÖ) Öğrenci Puanları

Öğrenci	SKÖ Puanı	Öğrenci	SKÖ Puanı
ÖGR1	77.5	ÖGR12	67.5
ÖGR2	60	ÖGR13	90
ÖGR3	57.5	ÖGR14	75
ÖGR4	65	ÖGR15	65
ÖGR5	72.5	ÖGR16	75
ÖGR6	70	ÖGR17	67.5
ÖGR7	90	ÖGR18	75
ÖGR8	77.5	ÖGR19	55
ÖGR9	87.5	ÖGR20	55
ÖGR10	80	ÖGR21	70
ÖGR11	82.5		

Ortalama SKÖ Puanı: 72,14

Standart Sapma: 10,55

Tablo 1 incelendiğinde 21 öğrencinin vermiş olduğu ortalama puan 72,14 olarak görülmektedir. Bu sonuç her yerde öğrenme sisteminin genel olarak kullanılabilirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bailey (2006) 'ya göre 65 ya da 70 puan üzeri sonuç çıkması halinde kullanılabilirliğin yüksek olduğunu ifade edilebilmektedir.

3.2. Zorluklar

Gönüllü 10 kişi ile yapılan görüşmeler sonrasında bir tema oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında ise üç farklı kod oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerden dördü internet ile ilgili, dördü mobil cihaz ile ilgili, biri algılayıcı teknolojinin kullanımı ile ilgili ve bir öğrenci ise öğrenme yönetim sistemi şifre problemi ile ilgili sorun yaşadığını ifade etmiştir. İnternet ile ilgili problem yaşayan öğrencilerden biri bu durumu *"İnternet ile ilgili sıkıntımız vardı. İnternet paketimiz yoktu ya da wifi'ye bağlanamıyorduk."* diyerek ifade etmiştir. Öğrencilerin internetin kullanımına ilişkin problemle karşılaştıkları görülmektedir. Fakat uygulama esnasında hiçbir zaman internet bağlantısı kesilmemiştir. Ayrıca görüşmelerle elde edilen internet ile ilgili problemler koduna gözlem sonucunda da ulaşılmıştır. Karşılaşılan bu zorluk uygulamanın ilk haftasında yaşanmış ve öğrenciler tarafından öğretim elemanına belirtilmiştir. Ayrıca mobil cihazın kullanımına yönelik yaşanan probleme ilişkin öğrenci *"Akıllı telefon ile okuturken bazen problem çıktı. Telefonla alakalıydı"* diyerek durumu belirtmiştir. Diğer öğrenci ise *"Kendi cihazımı kullanmadığım için dokunmatığı bana çok kötü geldi."* diyerek yaşadığı problemi ifade etmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde mobil cihazların dokunmatik özelliğinden dolayı da zorluk yaşadığı dikkat çekmektedir.

Bunlara ek olarak diğer yaşanan kullanılabilirlik problemi ise algılayıcı teknoloji yani QR kod ile ilgilidir. Fakat bu problemde sadece bir öğrenci görüşme esnasında bahsetmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda da algılayıcı teknoloji ile ilgili problem yaşayan öğrenci fark edilmiştir. Fakat gözlem notları incelendiğinde öğrencinin yanlış bir QR kod yazılımı indirdiği ve bu nedenle QR kodu taratmada problemle karşılaştığı görülmektedir. Ayrıca gözlem sonucunda sistemin kullanılabilirliğinden dolayı çok fazla zaman kaybı olmadığı görülmektedir. Yaşanan problemlerin sınıf ortamının ve öğrenmenin doğasını etkilemeyecek düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca, öğrencilerin sistemin kullanılabilirliğine yönelik yaşadıkları problemler incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerden çok azının bu problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu problemlerin dersin akışını bozacak ve zaman kaybı yaşatarak sınıf yönetimini zorlaştırıcı ya da dersi kaçırmak gibi bir sonuca götürmediği anlaşılmaktadır. Yaşanan problemlerin genel olarak görülmediği sadece bireysel anlamda görüldüğü dikkatleri çekmektedir. .

3.3. Kazanımlar

Her yerde öğrenmenin kullanılabilirliğinin sağladığı kullanım kolaylığı ile ilgili öğrenci görüşleri üç farklı kod altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla etkili zaman kullanımı, ÖYS kullanımı ve algılayıcı teknoloji kullanımı olarak belirtilmiştir. Görüşme sonucunda sekiz öğrenci her yerde öğrenme sisteminin zamanı etkili kullanma yönünde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden biri şu şekildedir:

"Hem hızlı olması mesela örnek veriyorum kağıt üzerinde olduğunu düşünsek yaptığımız uygulamaların kağıtları vermek, okumak, yazmak bunlar uzun sürecektir. Direkt okutup direkt o sayfaya ulaşabilmemiz güzel bir şeydi. O açıdan fena değildi bence".

Ayrıca bu sistem kapsamında kullanılan ÖYS'nin sade olduğunu belirten yedi öğrenci mevcuttur. Bunlara ek olarak algılayıcı teknolojilerin kullanımının kolay olduğunu ifade eden dört öğrenci bulunmaktadır. Bir öğrenci *"Bence zor bir tarafı yok. Hocam zaten gayet anlaşılabilir bir teknoloji bu açıdan herkes kullanabilir diye düşünüyorum"* diyerek her yerde öğrenme sisteminin sağlamış olduğu kullanım kolaylığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, gönüllü 10 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda her yerde öğrenme sisteminin sağladığı kullanım kolaylığı konusunda öğrencilerin tamamına yakını hemfikir olduğu görülmektedir. Ayrıca, görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğunun bu şekilde ifade etmeleri sistemin kullanımının kolay olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sistemin kullanılabilirlik derecesinin ne olduğu, kullanılabilirliğine ilişkin ne tür problemlerin yaşandığı ve sağladığı kullanım kolaylıklarının neler olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, her yerde öğrenme stratejisi İnsan-Bilgisayar Etkileşimi dersi kapsamında uygulanmıştır. Çalışmaya gönüllü 21 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğrencisi katılmıştır. Çalışma için, İnsan-Bilgisayar Etkileşimi dersi kapsamında her yerde öğrenme stratejisi kullanılan bir sınıf ortamında 21 gönüllü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğrencileri seçilmiştir. Öğrencilerden Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği ile her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik derecesini belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca görüşme ve gözlemler aracılığıyla her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin problemler ve kullanım kolaylıkları ortaya konulmuştur.

Çalışma sonucunda her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik derecesinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bailey (2006) 'ya göre sistem kullanılabilirlik ölçek puanının 65 ya da 70 puan üzeri sonuç çıkması halinde kullanılabilirliğin yüksek olduğunu ifade edilebilmektedir. Öğrencilerin ölçek puanlarına tek tek bakıldığında birkaç öğrencinin sistem kullanılabilirlik puanının 65'ten küçük olduğu geri kalanının ise yüksek derecede olduğu dikkatleri çekmektedir. Çalışma kapsamında her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik derecesinin yüksek çıkmasının sebeplerinden birinin öğrenci kitlesinin aldıkları eğitim de göz önünde bulundurulduğunda teknoloji kullanımına yatkın bireyler olmasıdır. Kullanılan bu ölçekle kullanılabilirliğe ilişkin hızlı ve genel bir sonuç elde edilmektedir (Bailey, 2006). Kullanılabilirliğin boyutlarından olan memnuniyetin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu da bilinmektedir. (Delice ve Odabaşı, 2014). Bu noktada, herhangi bir öğrenme sistemi geliştirme sürecinde kullanılabilirliğin son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin bu sistemi kullanmaktan memnun kaldıkları sonucuna da ulaşılabilir. Ayrıca, öğrenci görüşleri alınarak ve gözlem yapılarak da kullanılabilirlik ile ilgili problemler ve kolaylıklar ortaya konularak her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik derecesi öğrenci görüşleri ile desteklenmiş ve ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bir diğer sonuç ise her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin karşılaşılan problemlerin ortaya konulması ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilerden görüşler alınmış ve gözlem notları ile desteklenmiştir. Sonuç olarak her yerde öğrenme sisteminin bileşenleri olan internet, mobil cihaz ve algılayıcı teknolojilere ilişkin bir takım kullanılabilirlik problemlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Fakat bu problemlerin sadece dersin uygulanmasının ilk haftasında meydana gelmesi ve çok fazla kişiden ziyade bireysel olarak yaşanması kullanılabilirlik probleminin yüksek öneme sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca yaşanan bu problemlerin öğrenmenin doğasını bozmadığı, öğrenciyi dersi takip etmekten alıkoymadığı ve sınıf yönetimi noktasında herhangi bir zaman kaybına yol açmadığı gözlemlenmiştir. Fakat bireysel olarak yaşanan internet kesintisi ya da akıllı telefonlardaki dokunmatiklik özelliğinin kalitesi gibi kullanılabilirlik problemleri göz ardı edilmemelidir. Bunun için alternatif çözümler üretilmesi (farklı teknolojilerin öğrencilere sağlanması vb.) gerekliliği önem kazanmaktadır. Bu sonuca benzer olarak Özen (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde de her yerde öğrenmenin dezavantajları kısmında öğrenme yönetim sistemi giriş şifresi ile ilgili problemden bahsedilmiştir. Ayrıca Shih, Chu, Hwang ve Kinshuk (2011) tarafından yapılan çalışmada her yerde öğrenmenin kullanılması sınıf yönetim problemi oluşturmadığı yönündedir. Bu problemlerin yarattığı sorunların büyüklük derecesi uygulamaya dâhil olan öğrenci kitlesinin teknoloji kullanım bilgisine göre değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir.

Son olarak ise her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirlik açısından bir takım kullanım kolaylıkları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sistemin algılayıcı teknolojiler sayesinde bilgiye anında erişim sağlamasıyla zamanı etkili kullanabilme imkânı verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca her yerde öğrenme sisteminin önemli boyutlarından olan Öğrenme Yönetim Sistemi'nin de sade olması ve algılayıcı teknolojiler sayesinde öğrencinin bilgiyle anında karşılaşması kullanım kolaylığı sağlamıştır. Bunun da öğretim elamanına zamanını verimli kullanabilme imkânı verdiği düşünülmektedir. Shih vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada kullanılan PDA ve algılayıcı teknolojilerin öğrenciler tarafından uygun ve kullanımının kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu teknolojiler sayesinde dersin daha zevkli olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, Chen ve Huang (2012) tarafından geliştirilen her yerde öğrenme sisteminin kullanışlı olduğu ve öğrenme zamanını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç,

kullanılabilirliğin hem öğretmen hem de öğrenci açısından zamanı etkili kullanabilme imkânı verebildiği ve böylece öğrenme zamanını aşağılara çekebildiğini göstermektedir.

Öğrenci görüşleri ve gözlem notları ile kullanılabilirliğe ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Fakat farklı çalışmalar için kullanılabilirliğe ilişkin öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanından da görüş alınabilir. Çalışma sınıf içerisinde her yerde öğrenmenin uygulanmasına ilişkin olarak düzenlenmiştir. Sınıf dışarısında özellikle yerleşke içerisinde belirli yerlerine algılayıcı teknolojiler entegre edilerek farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Çalışmada her yerde öğrenme sistemi bileşenlerinden akıllı telefonlar, QR kodlar ve Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi kullanılmıştır. Farklı özelliklerden faydalanabilmek için bu teknolojilerin alternatifleri başka çalışmalarda kullanılabilir. Böylece farklı özelliklere sahip olan her yerde öğrenme sistemi bileşenlerinin etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Bailey, B. (2006). Getting the complete picture with usability testing. 5 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.usability.gov/articles/newsletter/pubs/030106news.html> sayfasından erişilmiştir.
- Brooke, J. (1996). SUS-A quick and dirty usability scale. *Usability evaluation in industry*, 189(194), 4-7.
- Boyinbode, O.K. & Akintola, K.G. (2009). Effecting e-learning with u-learning technology in nigerian education system. *The Pasific Journal of Science and Technology*, 10(1), 204-210.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem: Ankara.
- Chen, C.C. & Huang, T.C. (2012). Learning in a u-museum: Developing a context-aware ubiquitous learning environment. *Computer & Education*, 59, 873-883.
- Chu, H.C., Hwang, G.J., & Tsai, C.C. (2010). A knowledge engineering approach to developing mindtools for context-aware ubiquitous learning. *Computers & Education*, 54(1), 289-297.
- Çağiltay, K. (2011). İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği: teoriden pratiğe.:ODTÜ: Ankara.
- Delice, M. & Odabaşı, M. (2014). Police students' satisfaction of courses and instructors: does it affect academic success?. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 550-572.
- Hew, K.F., Cheung, W.S. & Ng, C.S.L. (2009). Student contribution in asynchronous online discussion: a review of the research and empirical exploration. *Instructional Science*, 38(6), 571-606.
- Hwang, G. J., Chu, H. C., Lin, Y. S. & Tsai, C. C. (2011). A knowledge acquisition approach to developing Mindtools for organizing and sharing differentiating knowledge in a ubiquitous learning environment. *Computers & Education*, 57(1), 1368-1377.
- Huang, Y., Chiu, P., Liu, T. & Chen, T. (2011). The design and implementation of a meaningful learning-based evaluation method for ubiquitous learning. *Computer & Education*, 57, 2291-2302.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160.
- Junqi, W., Yumei, L. & Zhibin, L. (2010,). Study of Instructional design in Ubiquitous Learning, 2010 Second International Workshop on Education Technology and Computer Science.
- Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873.
- Liu, G.Z., & Hwang, G.J. (2010). A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), E1-E9.
- Nielsen, J. (1994). Usability engineering. Morgan Kaufmann: San Francisco.
- Ng, W., Nicholas, H., Loke, S., & Torabi, T. (2010). *Designing Effective Pedagogical Systems for Teaching and Learning with Mobile and Ubiquitous Devices*. Tiong T. Goh (Ed.), Multiplatform E-Learning Systems and Technologies (s. 42-56). New York: Information Science Reference.
- Özdemir, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2007). Bilimsel dergilerin iş süreçleri yönetimini gerçekleştiren bir yazılımın kullanılabilirlik araştırması: türkiye'deki ilk örneğin incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GEFAD)*, 27(2), 57-80.
- Özen, S.O. (2013). *Öğrenmeye yeni bir bakış: cihaz, yer ve zamandan bağımsız (Ubiquitous learning) bir öğrenme ortamı geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Patterson, B. ve McFadden, C. (2009). Attrition in Online and Campus Degree Programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(2).
- Rice, K.L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448.
- Shneiderman, B., & Plaisant, C. (2010). *Designing the user interface. Strategies for effective human- computer interaction* (5th ed.). Upper Saddle River: Addison Wesley.

- Shih, J.L., Chu, H.C., Hwang, G.J. & Kinshuk. (2011). An investigation of attitudes of students and teachers about participating in a context-aware ubiquitous learning activity. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 373-394.
- Shih, S., Kuo, B. & Liu, Y. (2012). Adaptively ubiquitous learning in campus math path. *Educational Technology & Society*, 15(2), 298-308.
- Tseng, J. C. R., Chu, H.C., Hwang, G.J. & Tsai, C.C. (2008). Development of an adaptive learning system with two sources of personalization information. *Computers & Education*, 51(2), 776- 786.
- Usability.gov. System Usability Scale (SUS) (2017). 1 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.usability.gov/how-to-and-tools/methods/system-usability-scale.html> sayfasından erişilmiştir.
- Weinerth, K., Koenig, V., Brunner, M. & Martin, R. (2014). Concept maps: A useful and usable tool for computer-based knowledge assessment? A literature review with a focus on usability. *Computers & Education*, 78, 201-209.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin: Ankara.



Knowledge Levels of Preservice Science Teachers about Biotechnology and Genetic Engineering¹

Gülşah GÜRKAN², Sibel KAHRAMAN³

Received: 20 December 2017, Accepted: 16 March 2018

ABSTRACT

No doubt one of the most important scientific and technological developments of the 21st century is developments in biotechnology. The purpose of this study is to investigate the preservice science teachers' level of knowledge toward biotechnology and genetic engineering applications. Under this caption the research was made to find out whether there is significant difference between the knowledge level of preservice science teachers on biotechnology and genetic engineering applications their gender, class level, educational status, graduated high school, parental education background and monthly income. In order to find out the knowledge level of the teachers, a knowledge test reliability and scope validity was developed and a survey to determine some demographic characteristics was prepared. The survey was applied to 291 preservice science teachers in Inonu University. According to the analysis, there is no significant difference between the knowledge level on biotechnology/genetic engineering and the gender, the educational status, graduated high school, parental education status and monthly income was found. But, there is significant difference between the knowledge level on biotechnology/genetic engineering and class level was found. Our results showed that knowledge levels of 4th grade preservice science teachers were significantly different from 1st, 2nd and 3rd grade students. In addition, more than half of the preservice science teachers participating in this study did not correctly answer 8 questions of the knowledge test. These questions that were answered incorrectly were mostly related to genetic engineering, genetic modified organisms, cloning and human genome project. The results show that preservice teachers do not follow current developments.

Keywords: Science Teacher, Biotechnology, Genetic Engineering.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important scientific and technological developments of the 21st century is biotechnology. Biotechnology is defined as any technological application that uses biological systems, living organisms, or derivatives to make or modify products or processes for specific use (Demirci, 2008). The inclusion of biotechnology is an important topic in a modern science curriculum in that it increasingly plays a role in the daily lives of citizens (Kidman, 2009). Biotechnology is an example of 'modern' science which provides teachers with a context to show how teams of scientists, technologists and social scientist work together. It also provides opportunities for students and teachers to explore and critically debate the dilemmas and ethical issues that arise during the process (Phoenix, 2000; Chen & Raffan, 1999). Furthermore the social and political issues arising from the practice of biotechnology provide a rich context to link science with the lifeworld of the student (France, 2007). The biotechnology education calls for that students, and thus future citizens, are well informed so they are able to effectively engage in public debate (Kidman, 2009).

Teachers are the key people who determine what is taught (or not taught) in the classroom, so it is important to identify that teachers perceive as being the enablers and barriers to their conducting learning experiences, for example a course in biotechnology, with their students (McNeill & Krajcik, 2008; Garrett 2009). Teachers are faced with questions about what knowledge, and ethical issues related to biotechnology could be taught (Kidman 2009). The role of science teachers is of great importance in equipping students with knowledge about biotechnology and

¹ This Study is derived from master thesis

² Doctorate Student, İnönü University, Faculty of Education

³ Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Education, sibel.kahraman@inonu.edu.tr

genetic engineering applications. Science teachers' inclination to include topics in the syllabus may be affected by positive attitude towards the biotechnology topic. If teachers have a negative attitude and lack conceptual knowledge in biotechnology, then they will be less likely to engage their students in issues arising from biotechnology (Leslie & Schibeci, 2003).

Teachers do not allocate much time for biotechnology in lessons (Fonseca, Costa, Lencastre & Tavares, 2012; Steele and Aubusson, 2004). Also, students are prejudiced against biotechnology, thinking that it is a hard field (Steele and Aubusson, 2004) and possibly as a result of this, students are known to be unwilling to learn about biotechnology (Kidman, 2009). Teachers are also known to have negative perceptions and beliefs concerning biotechnology (France, 2007).

Purpose and Significance

The purpose of this study is to investigate the preservice science teachers' level of knowledge toward biotechnology and genetic engineering applications. Under this caption the research was made to find out whether there is significant difference between the knowledge level of preservice science teachers on biotechnology and genetic engineering applications their gender, class level, educational status, graduated high school, parental education background and monthly income. The limited studies on preservice science teachers' knowledge about biotechnology excuse for the present study. It is requirement to examine the science teachers' knowledge levels about biotechnology, since their level of knowledge are going to be effective in the life of the students.

Methods

The study group was formed from 291 preservice science teachers of the first, second, third and fourth class in Inonu University Education Faculty. During the sampling procedure, pre-service science teachers were chosen by purposeful sampling method. In order to find out the knowledge level of preservice science teachers, a Biotechnology/Genetic Engineering Knowledge Test was used by us developed. A scale which consists of thirty-five item and questions of preservice teachers' demographic characteristics was applied to 291 preservice science teachers. The knowledge test had a reliability coefficient 0.813.

Investigation was made to reveal whether or not the knowledge of preservice science teachers about biotechnology/genetic engineering varies across different variables (such as the gender, class level, educational status, graduated high school, parental education background and monthly income). Collected data is analyzed by using t-test for independent groups, t-test and ANOVA test with SPSS.

Results and Discussion

According to the analysis, there is no significant difference between the knowledge level on biotechnology/genetic engineering and the gender, the educational status, graduated high school, parental education status and monthly income was found. But, there is significant difference between the knowledge level on biotechnology/genetic engineering and class level was found. Our results showed that knowledge levels of 4th grade preservice science teachers were significantly different from 1st, 2nd and 3rd grade students. In addition, more than half of the teachers participating in this study did not correctly answer 8 questions of the knowledge test. These questions that were answered incorrectly were mostly related to genetic engineering, genetic modified organisms, cloning and human genome project. It is very remarkable that these subjects are more current applications of biotechnology. The results show that teachers do not follow current developments and this problem needs to be solved. This problem can be solved by placing more emphasis on current issues in the curriculum.

France (2007) likened to the location of a real estate the percentage allocated for biotechnology in curricula. From his point of view, this is an absolute must in order to benefit from the possible yields of biotechnology. With this aim in mind, an increase in the percentage of the biotechnology in the curricula from primary to tertiary education will help students to understand better biotechnology and its everyday applications.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri¹

Gülşah GÜRKAN², Sibel KAHRAMAN³

Başvuru Tarihi: 20 Aralık 2017, **Kabul Tarihi:** 16 Mart 2018

ÖZET

21. yüzyılın en önemli bilimsel ve teknolojik gelişmelerinden birisi hiç şüphesiz biyoteknoloji alanında yaşanan gelişmelerdir. Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusundaki bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu çerçevede, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, öğrenim durumları, mezun oldukları lise türü, anne ve babalarının eğitim durumları ve aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının, bilgi düzeylerini ölçmek için, güvenilirlik ve kapsam geçerliliği analizi yapılan bilgi testi geliştirilmiş ve bazı demografik özellikleri belirlemeye yönelik bir anket hazırlanmıştır. Anket İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 291fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, anne- baba eğitim durumu ve ailelerinin aylık gelir durumuna göre bir farklılık göstermediği bulunurken, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlarımız 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yarısından fazlası, genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş canlılar, genetiği değiştirilmiş gıdalar, klonlama, insan genom projesi konularına ilişkin 8 soruyu doğru cevaplayamamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının biyoteknoloji alanındaki güncel gelişmeleri takip etmedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Öğretmeni, Biyoteknoloji, Genetik Mühendisliği.

1. Giriş

Çok disiplinli bir bilim olan biyoteknoloji çeşitli bilim dallarından karmaşık gelebilecek bilgileri bir arada bulundurduğu için, öğrenmeye çalışanlar açısından güçlükler oluşturmaktadır (Thieman ve Palladino, 2013). Ayrıca bu teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle her geçen gün farklı faydalar ve riskler ortaya çıkmakta ve bu konudaki bilgiler ve tartışmalar da yaşantımızda daha çok önem kazanmaktadır (Sıcaker ve Öz Aydın, 2015). Bu gelişmeler ve güçlükler doğrultusunda okullarda biyoteknoloji eğitiminin verilmesinin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır (Hanegan ve Bigler 2009; Steele ve Aubusson 2004). Biyoteknoloji uygulamalarının yaşamı kolaylaştırmak ya da yaşama müdahale için kullanıldığı düşünüldüğünde, bu konudaki bazı temel bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi zorunlu hale gelmiştir. Öğrencilerin bu konuda edindikleri bilgileri, günlük yaşamlarında çok fazla kullanacak olmaları fen öğretiminde biyoteknolojiyi önemli hale getirmiştir (İlkörücü-Göçmençelebi, 2007; Akt. Sönmez ve Pektaş, 2017).

Okullarda verilen fen eğitiminin amacı öğrencilerin temel fen kavramlarını öğrenmelerinin yanında, bilime karşı merak ve ilgilerini artırmak ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek olmalıdır (Kidman, 2010). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin paralelinde öğretim programlarının bilim ve teknolojinin sosyal ve çevresel yansımalarını da içerecek biçimde yapılandırılması gerektiği ve bu bağlamda, biyoteknolojinin yükselen kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik değerinin göz önüne alınarak eğitim sisteminde yer alması gerektiği savunulmaktadır (Lewis ve Wood-Robinson, 2000; Marbach-Ad, 2001; Stewart ve VanKirk, 1990; Akt. Turan ve Koç, 2012)

Biyoteknoloji eğitiminin önemi çok sayıda ülkenin ulusal müfredat programında yer almaktadır (Steel ve Aubusson, 2004). Ülkemizdeki mevcut müfredat programları incelendiğinde, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği ile ilgili konular ilk ve ortaöğretim müfredatlarında 1998 yılından buyana yer almaya başlamıştır (Semenderoğlu ve Aydın, 2014). 2017 yılında değişen ilköğretim fen bilimleri programı, 8. sınıf "DNA ve Genetik Kod" ünitesinde, "Biyoteknoloji" alt başlığında Tablo 1'de verilen içeriği ve

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

³ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sibel.kahraman@inonu.edu.tr

kazanımları barındırmaktadır. Lisans fen bilgisi öğretmenliği programlarında ise ilgili derslere YÖK tarafından 2006 yılında yapılan değişiklikle ilk kez yer verildiği ve bu derslerin ilk kez 2008-2009 eğitim öğretim yılında “Genetik ve Biyoteknoloji” ve “Biyolojide Özel Konular” adlı iki ders halinde müfredatta yer aldığı görülmektedir. Biyoteknoloji bilimin yenilikçi yüzünün ve farklı disiplinlerden bilim insanlarının birlikte çalışmalarının iyi bir örneğidir. Dahası öğrencilerin gerçek dünyada karşılaştıkları sosyal ve politik olayların güncel kaynaklarından biridir. Bu açıdan biyoteknoloji günümüz biyoloji ve fen bilimleri müfredatı içerisinde vazgeçilemez bir konu haline gelmiştir (France, 2007). France’ye göre (2007) biyoloji disiplinine öğrencilerin bütüncül bir bakış açısı geliştirebilmeleri için etkin bir biyoteknoloji eğitimi önemli bir araç olabilir. Ayrıca biyoteknoloji günümüz müfredatlarında önemsenen bilimin doğası bileşenlerinin kavratılmasına yardımcı olabilecek bir konudur (Falk, Brill ve Yarden, 2008). Etkin bir biyoteknoloji eğitiminin muhtemel bir diğer getirisi öğrencilerin yorum ve akıl yürütme becerilerini geliştirmektir (Akçay, 2016).

Tablo 1

2017 yılında değişen ilköğretim fen bilimleri dersi programı biyoteknoloji ve genetik mühendisliği içeriği ve kazanımları

Sınıf Seviyesi	8. sınıf
Ünite Adı	DNA ve Genetik Kod
Konu ve Kavramlar	Genetik mühendisliği, biyoteknolojik çalışmalar, biyoteknoloji uygulamalarının çevreye etkisi
Kazanımlar	F.8.2.5.1. Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir. Islah, aşılama, gen aktarımı, klonlama, gen tedavisi örnekleri üzerinde durulur. F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemelerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır. F.8.2.5.3. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur.

Biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda, müfredat programlarında özellikle biyoteknolojinin günlük hayatta kullanımına yönelik doğru bilgilerin geniş bir şekilde yer alması gerektiği ve bunun yanı sıra fen bilgisi öğretmenlerinin bu konularda bilgili ve donanımlı olması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Olsher ve Dreyfus, 1999; Marchant ve Marchant, 1999; France, 2000; Thomas vd., 2002; Akt. Darçın, 2007). Uluslararası alanyazında yer alan bazı çalışmalara göre; öğretmenler biyoteknolojiye derslerde çok fazla zaman ayırmamaktadırlar (Fonseca, vd., 2012; Steele ve Aubusson, 2004) ve öğrencilerin de biyoteknolojinin zor olduğuna dair önyargıları vardır (Steele ve Aubusson, 2004). Ayrıca öğrencilerin, muhtemelen bu sebepten kaynaklanan biyoteknolojiye karşı öğrenme isteksizlikleri bilinmektedir (Kidman, 2009). Öğretmenlerin ise biyoteknolojiye dair olumsuz algı ve inanışları olduğu belirtilmektedir (France, 2007). Lamanauskas ve Makarskaite-Petkevičienė (2008) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre, öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgi seviyeleri düşük, genetiği değiştirilmiş gıdalara olumsuz bakmakta ve DNA manipülasyonlarının etik olmadığına inanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin çoğu genetiği değiştirilmiş besinleri faydalı bulurken, öğretmenlerin çoğu genetiği değiştirilmiş besinleri çevre için tehlikeli görmekte ve genetiği değiştirilmiş besinlerin faydaları hakkında tedirgin olmaktadır (Mohapatra, Priyadarshini ve Biswas, 2010).

Ülkemizde ise bu konudaki çalışmalar çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin ve çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin tutum ve bilgi düzeylerini belirleme şeklinde sınırlıdır. Bu çalışmalara göre, biyoteknoloji derslerinin laboratuvar destekli yürütülmesi başarı ve tutumun olumlu yönde değişmesine yol açmaktadır (Darçın, 2007). Öğrencilerin biyoteknolojiye karşı tutumları, bilgi düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Darçın, 2011; Balemen, 2009; Türkmen ve Darçın, 2007). Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce ve lisans eğitimleri boyunca biyoteknoloji konusunda ders görmüş olmaları bilgi ve tutumları üzerine olumlu etki yaratmaktadır (Yüce ve Yalçın, 2012).

Günümüzde biyoteknoloji ve genetik mühendisliği uygulamalarının yaygınlaşması, kültürel, sosyal, etik ve ekonomik tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu durum toplumu oluşturan bireylerin biyoteknoloji uygulamalarının avantajlarını ve risklerini eleştirel anlamda değerlendirebilmesini gerektirmektedir (Kidman, 2010). Biyoteknolojinin toplumsal boyutta anlaşılabilirliğinin artırılması ile mantıkla ya da bilimsel gerçeklerle bağdaşmayan görüşlerin yaygınlaşması engellenecektir. Bu nedenle,

son yıllarda toplumun ve özellikle bu alanda eğitim alan öğrencilerin, biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyini açığa çıkarmaya yönelik araştırmalar önem kazanmıştır (Yüce ve Yalçın, 2012).Biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda da, özellikle biyoteknoloji ile ilgili gündelik hayatta kullanımına yönelik doğru ve tutarlı bilgilerin müfredat programlarına alınması ve fen bilimleri öğretmenleri ile öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olması gerektiğine dikkat çekilmiştir. (Darçın, 2007).

Gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte öğrencilerimiz gelecek yaşantılarında kendi gelecekları ve çevrelerindeki insanların gelecekları hakkında önemli kararlar verme gereksinimi duyacaklardır. Bu nedenle öğrenciler özellikle biyoteknolojik gelişmeler konusunda iyi bilgilendirilmeli, gelecekte bilinçli karar verebilmeleri için biyoteknolojinin toplumsal ve biyoetik yönlerini de öğrenmelidirler. Bu durumda fen bilgisi öğretmelerine önemli bir görev düşmektedir (Sürmeli, 2008). Çünkü fen biliminin ve özellikle biyoteknolojinin toplumsal boyutta anlaşılabilirliğinin artırılması ile mantıkla ya da bilimsel gerçeklerle bağdaşmayan görüşlerin yaygınlaşması engellenecektir. Bu nedenle, son yıllarda toplumun ve özellikle bu alanda eğitim alan öğrencilerin ve öğretmen adaylarının, biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyini açığa çıkarmaya yönelik araştırmalar önem kazanmıştır. Bu bağlamda, çalışmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ile daha önce çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerine yoğunlaşan çalışmalara öğretmen adaylarını da ekleyerek alanyazındaki boşluğu doldurmak amaçlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknolojiye ilişkin konuların hangi boyutunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilecek ve bu konulardan hareketle gerek fen bilgisi öğretmenliği lisans programında gerekse ilköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programında gerekli düzenlemelere gidilmesi bakımından önerilerde bulunulacaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, çalışmamızın ana problem cümlesi “fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgileri ne düzeydedir?” şeklinde kurulmuş olup, alt problem cümleleri aşağıda yer almaktadır:

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgi düzeyleri; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları lise türüne, anne-baba eğitim durumlarına ve aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın Modeli

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ve daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır (Karasar, 2009; Çepni, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında okumakta olan fen bilgisi öğretmen adayları oluştururken, örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmamızın örneklemini İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı’nda okumakta olan 85’i erkek ve 206’sı kız öğrenci olmak üzere toplam 291 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Betimsel tarama modeline göre tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak iki aşamalı (Kişisel Bilgiler, Bilgi Testi) bir form kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgileri “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu ile elde edilen demografik özelliklere ait veriler frekans ve yüzde değerleri olarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Değişken	Tür	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	85	29,2
	Kız	206	70,8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	43	14,8
	2. Sınıf	61	21,0
	3. Sınıf	88	30,2
	4. Sınıf	99	34,0
Öğrenim Durumu	Normal Öğretim	170	58,4
	İkinci Öğretim	121	41,6
Mezun Olduğu Lise	Düz Lise	238	81,8
	Süper Lise	11	3,8
	Anadolu Lisesi	36	12,4
	Diğer	6	2,1
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	165	56,7
	Ortaokul Mezunu	45	15,5
	Lise Mezunu	36	12,4
	Üniversite Mezunu	3	1,0
	Diğer	42	14,4
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	97	33,3
	Ortaokul Mezunu	60	20,6
	Lise Mezunu	83	28,5
	Üniversite Mezunu	37	12,7
	Diğer	14	4,8
Ailenin Aylık Gelir Durumu	500 TL ve altı	29	10,0
	500-1000 TL arası	94	32,3
	1000-2000TL arası	105	36,1
	2000 TL ve üstü	63	21,6

İkinci bölümde fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla tarafımızdan geliştirilen bilgi testi kullanılmıştır. Bilgi testinin oluşturulması sürecinde, öncelikle ilgili literatür geniş ölçüde taranmış ve içerik olarak yakın araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Hem literatür hem de kompozisyonlardan alınan ifadeler sonucunda 80 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Bilgi testinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 8. sınıf Fen Bilimleri “DNA ve Genetik Kod” ünitesinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bilgi testi hazırladığımız için maddelerimiz daha çok bilişsel alanın bilgi ve kavrama boyutunda yer bulmuştur. Bilgi testi kapsam geçerliliği ve dil kontrolü açısından da alan uzmanlarınca kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında 15 soru testten çıkarılarak 65 soruluk taslak test ile pilot uygulamaya gidilmiştir. Pilot uygulama sonucu güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri düşük olan 30 madde testten çıkarılarak 35 soruluk nihai test oluşturulmuştur. Doğru yanlış tipi 35 sorudan oluşan bilgi testinin α güvenilirlik katsayısı 0.813, madde güçlük düzeyi 0,745 ve madde ayırt edicilik düzeyi 0,542 olup, analizler ITEMAN programı kullanılarak yapılmıştır (Gürkan, 2013). Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 17,0 paket programından yararlanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusundaki bilgilerinin ölçüldüğü testten elde edilen verilerin analizinde; t-testi, tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılarak sonuçlar $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyi Nedir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Testi”nde yer alan ifadelerle verdikleri cevapların dağılımları Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası 35 sorudan oluşan “Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Testi”nin 27 sorusuna doğru cevap vermişken, 8 sorusuna (Madde No: 8, 10, 11, 25, 26, 27, 28 ve 30) doğru cevap verememişlerdir.

Tablo 3

Fen bilgisi öğretmen adaylarının “biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi testi”nde yer alan ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Madde No	Maddeler	Doğru Cevap Verenler		Yanlış Cevap Verenler	
		f	%	f	%
1	Biyoteknoloji; biyolojik araç, sistem ve süreçlerin üretim ve hizmet endüstrilerine uygulanmasıdır.	274	94,2	17	5,8
2	Biyoteknolojik yöntemler kullanılarak zararlı böceklere dayanıklı bitkiler üretilir.	248	85,2	43	14,8
3	Fermentasyon ile etil alkol üretimi bir biyoteknolojik yöntemdir.	183	62,9	108	37,1
4	Biyoteknolojik yöntemlerle aşı maddesi içeren muz üretmek mümkündür.	199	68,4	92	31,6
5	Yoğurt, şarap, sirke ve antibiyotikler biyoteknolojik ürünlerdir.	181	62,2	110	37,8
6	Asitli içeceklerde kullanılan sitrik asit biyoteknolojinin en önemli ürünlerinden biridir.	188	64,6	103	35,4
7	Organik atıklardan biyoteknolojik yöntemlerle enerji (örneğin, biyoalkol, biyodizel) elde edilebilir.	248	85,2	43	14,8
8	Genleri inceleyen bilim insanlarına genetik mühendisi denir.	50	17,2	241	82,8
9	Bitki ve hayvanların verimi ve hastalıklara karşı dirençleri genetik mühendisliği teknikleri ile arttırılabilir.	246	84,5	45	15,5
10	Genetiği değiştirilmiş canlılar hormon kullanımından dolayı doğal olanından daha büyüktür.	73	25,1	218	74,9
11	Genetiği değiştirilmiş gıdalar tehlikeli kimyasalları içerir.	89	30,6	202	69,4
12	Genetik mühendisliği çalışmaları ile hayvanların et, süt ve yün verimi arttırılabilir.	246	84,5	45	15,5
13	Genetiği değiştirilmiş yiyeceklerin tüketimi insan genlerine zarar verir.	222	76,3	69	23,7
14	Gıda ürünlerinin deniz aşırı ülkelere pazarlanma sürecindeki dayanıklılığı genetik mühendisliği ile arttırılabilir.	225	77,3	66	22,7
15	Bitkisel ve hayvansal gıdaların raf ömürlerinin genetik mühendisliği teknikleri ile artırılması mümkündür.	240	82,5	51	17,5
16	GDO'nun açılımı “genetiği değiştirilmiş organizma”dır.	275	94,5	16	5,5
17	Genetik mühendisliği yöntemleriyle genetik yapısına bitki, bakteri, virüs vb. canlılardan alınan gen veya genlerin aktarıldığı canlılara GDO denir.	190	65,3	101	34,7
18	GDO'ların yaygın kullanımı ekosistemdeki besin zincirlerini ve ağlarını bozmaktadır.	257	88,3	34	11,7
19	GDO'lu ürünlerin tüketimi insan vücudunda alerjik etki gösterebilir.	260	89,3	31	10,7
20	Tarımda GDO kullanımı doğal türlerin bir kısmının yok olmasına neden olmaktadır.	241	82,8	50	17,2
21	GDO'lar transgenik ürünler olarak da tanımlanır.	193	66,3	98	33,7
22	Antibiyotik, hormon gibi kimyasal maddelerin üretiminde kullanılmak üzere bazı bitkilerin genetik yapısı değiştirilmektedir.	221	75,9	70	24,1
23	GDO içeren gıdaların tüketilmesi insan sağlığı için faydalıdır.	261	89,7	30	10,3
24	İstedığımız sayıda ve ortamda çok sayıda gen kopyasını elde etmek klonlamadır.	226	77,7	65	22,3
25	Klonlama bir organizmanın ikizinin yaratılmasıdır ve üreme amacıyla yapılır.	97	33,3	194	66,7
26	Tüm organizmaları (bakteri, virüs, bitki, hayvan vb.) kopyalamak mümkündür.	142	48,8	149	51,2
27	İlk memeli hayvanın klonlandığı ülke Amerika'dır.	51	17,5	240	82,5
28	İnsanların genetik şifresinin çözülmesi klonlama ile mümkün hale gelmiştir.	124	42,6	167	57,5
29	İnsan genom projesinin sonuçlarına göre, dünyada yaşayan tüm insanların genetik yapıları % 0,2 oranında birbirinden farklıdır.	183	62,9	108	37,1
30	İnsan Genom Projesi 1990 yılında tamamlanmıştır.	114	39,2	177	60,8
31	İnsan Genom Projesi'nin amacı genlerimizin yapı ve dizilişlerindeki şifreleri çözmektir.	250	85,9	41	14,1
32	İnsan Genom Projesi genetik şifrelerin çözülmesini, kalıtsal hastalıkların teşhis ve tedavisini kolaylaştırmıştır.	259	89,0	32	11,0
33	Her bireyin genetik şifresinin mürekkebe bastırılmış parmak izi gibi çıkarılmasına DNA parmak izi denir.	226	77,7	65	22,3
34	Gen tedavisinin amacı, hasta bireylere tedavi edici genleri aktararak onların sağlık problemlerini çözmektir.	260	89,3	31	10,7
35	Gen terapisi esnasında istenen genleri hücrelere taşımak için virüsler kullanılabilir.	207	71,1	84	28,9

3.2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Konularına İlişkin Bilgi Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgi düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirten bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Erkek	85	,6628	,12234			
Kız	206	,6780	,10784	289	-,994	,321

Tablo 4’teki t-testi sonucuna göre “Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgi düzeyleri, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir” ($t(289) = -0,994$, $p = 0,321 > 0,05$). Yani, kız öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri ile erkek öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” kullanılmıştır.

Tablo 5

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Kaynağı	N	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Grup-İçi	287	2,613	287	0,190		
Gruplar arası	4	1,446	3	0,009	3,418	0,018
Toplam	291	39,920	290			

Tablo 5’deki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre “fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” ($F = 3,418$, $Df = 287; 3$, $p < 0,05$). Yani; 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında bulunan bu farklılığın hangi sınıf düzeylerinde olduğunu gösteren Post Hoc Dunnett’s C Testi Sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Post Hoc Dunnett's C testi sonuçları

Sınıf Düzeyi (I)	Sınıf (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata
1. Sınıf	2	-,0138	,01898
	3	,0088	,02003
	4	-,1482*	,01784
2. Sınıf	1	,0138	,01898
	3	,0227	,01597
	4	-,1343*	,01312
3. Sınıf	1	-,0088	,02003
	2	-,0227	,01597
	4	-,1570*	,01460
4. Sınıf	1	,1482*	,01784
	2	,1343*	,01312
	3	,1570*	,01460

Tablo 6'daki Levene's tablosundaki önemlilik değeri 0,05'den küçük olduğu için (0,018<0,05) varyansların homojen olmadığı kabul edilir. Bu durumda ise eşit olmayan varyanslarda hangi gruplar arasında fark olduğunu gösteren Post Hoc Testlerinden Dunnett's C Testi kullanılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencileri ile diğer tüm sınıf düzeyleri arasında 4. sınıf lehine bir fark çıkmıştır. Bu farkın en temel nedeni dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknolojiye yönelik ders almış olmaları ve bu doğrultuda daha fazla bilgi birikime sahip olmalarıdır. Tablo 6'da verilen analiz sonuçlarına göre, 1. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusundaki bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 0,6166$) ile 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 0,7648$) arasında, 2. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusundaki bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 0,6304$) ile 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 0,7648$) arasında, 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusundaki bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 0,6078$) ile de 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 0,7648$) arasında anlamlı bir fark ($p < 0,05$) bulunmuştur.

3.4. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Öğrenim Durumu (Normal Öğretim-İkinci Öğretim) Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim durumlarına göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "bağımsız gruplar t-testi" kullanılmıştır.

Tablo 7

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının öğrenim durumlarına (normal öğretim-ikinci öğretim) göre farklılık gösterip göstermediğini belirten bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Normal Öğretim	170	,6669	,10803	289	-,060	,952
İkinci Öğretim	121	,6678	,13187			

Tablo 7'deki t-testi sonucuna göre "Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri öğretmen adaylarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir" ($t(289) = -0,060$, $p = 0,95 > 0,05$). Yani, normal öğretimde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri ile ikinci öğretimde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur.

3.5. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)" kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının mezun oldukları liseye göre farklılık gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Kaynağı	N	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Grup-İçi	287	3,993	287	0,014	1,592	0,192
Gruplar arası	4	0,066	3	0,022		
Toplam	291	4,059	290			

Tablo 8'deki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre "Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir" ($F = 1,592$, $df = 287;3$, $p > 0,05$). Yani; fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3.6. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumu değişkenine göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)" kullanılmıştır.

Tablo 9

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Kaynağı	N	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Grup-İçi	287	3,974	287	0,014		
Gruplar arası	4	0,085	3	0,021	1,526	0,195
Toplam	291	4,059	290			

Tablo 9'daki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre "fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir" ($F= 1,526$, $df=286;4$, $p>0.05$). Yani; İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri ile öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3.7. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumu değişkenine göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)" kullanılmıştır.

Tablo 10

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Kaynağı	N	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Grup-İçi	287	3,961	287	0,014		
Gruplar arası	4	0,098	3	0,025	1,771	0,135
Toplam	291	4,059	290			

Tablo 10'daki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre "fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir" ($F= 1,771$, $df=286;4$, $p>0.05$). Yani; İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri ile öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3.8. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Gelir Durumu Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu değişkenine göre biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)" kullanılmıştır.

Tablo 11

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirten tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Kaynağı	N	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Grup-İçi	287	3,990	287	0,014		
Gruplar arası	4	0,069	3	0,023	1,656	0,177
Toplam	291	4,059	290			

Tablo 11'deki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre "fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri, öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir" ($F= 1,656$, $df=287;3$, $p>0.05$). Yani; fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri ile öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularına ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla kurgulanan çalışmamızda, öğretmen adaylarının yarısından fazlası 35 maddeden oluşan "Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Testi'nde 27 soruya doğru cevap vermişken, 8 soruya doğru cevap verememişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafımızdan geliştirilen biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi testine verdikleri yanıtlara göre öğretmen adaylarının en çok bilgi eksikliğinin olduğu konuların başında; genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş canlılar ve gıdalar, klonlama, İnsan Genom Projesi gelmektedir. Bahsi geçen bu konuların daha çok son yıllara damgasını vuran genetik mühendisliği uygulamaları olduğu dikkat çekmektedir. Bu konularla ilgili öğretmen adaylarının bilgi eksikliğinin nedeni güncel gelişmeleri takip etme konusundaki bireysel yetersizlerinin yanı sıra, bu konuların medyada çok sık yer alması nedeniyle daha çok informal öğrenmenin gerçekleşmesi ve müfredat içeriklerinde bu konuların öğrencinin aktif olduğu etkinlikler ve deneylerle desteklenmesi yerine konulara çoğunlukla bilgi ağırlıklı olarak yer verilmesi olabilir.

Literatürde bireyleri biyoteknoloji ve uygulamaları ile ilgili bilgilendirmede en etkili yollardan birinin okullarda yapılacak olan formal eğitim olması gerektiği ve informal öğrenmenin eksik ve yanlış öğrenmelere yol açabileceği vurgulanmaktadır (Sıcaer ve Öz Aydın, 2015; Sinan, 2015). Doğan, Kıvrak ve Baran (2004) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin günlük hayattan örnekler vererek uygulamalı ders anlatımları yapması, dersleri öğrencilerin de aktif olduğu bir ortamda deneylerle pekiştirilmesinin hem öğrencinin konuyu daha iyi anlamasını sağlayacağı hem de öğrencinin konuya olan ilgisini arttıracacağı belirtilmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla; MEB tarafından hazırlanan ilköğretim fen bilimleri ve ortaöğretim biyoloji dersi müfredatları ile YÖK tarafından hazırlanan lisans fen bilgisi öğretmenliği programlarında okutulan ilgili derslerin müfredatlarında biyoteknoloji ile ilgili güncel konulara ve öğrencinin aktif olacağı etkinliklere (özellikle günlük hayattaki uygulamalar) daha fazla yer verilmelidir. Çalışmamızda elde ettiğimiz bu sonuçlar, literatürde yer alan ve öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin belirlendiği bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgilerini araştıran bu çalışmalarda öğrencilerin genelde biyoteknoloji ile ilgili yetersiz ve yanlış bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Dawson, 2007; Prokop, Lešková, Kubiátkove Diran, 2007; Uşak, Erdoğan, Prokop ve Özel, 2009; Keskin vd., 2010). Yüce ve Yalçın'ın (2012) yaptığı çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Sürmeli ve Şahin (2009) tarafından yapılan bir çalışmaya göre ise, Biyoloji bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Tıp Fakültesi öğrencilerinin biyoteknoloji hakkındaki bilgilerinin zayıf olduğu ancak, Biyoloji bölümü öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Tıp Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinden daha fazla bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde öğrencilerin biyoteknoloji alanındaki temel kavramları, biyoteknolojinin uygulama

alanlarını ve bu alandaki bilimsel gelişmelerin uygulanmaları konusunu kavramsal olarak anlamalarında sorunlar olduğunu göstermektedir (Semenderoğlu ve Aydın, 2014).

Çalışmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, anne-babalarının eğitim seviyesi ve aylık gelir durumları ile biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf düzeyine göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Literatürde bahsi geçen bu değişkenlerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği tutumu ve farkındalığı üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Tutum ve farkındalığın belirlendiği bu çalışmalarda, biyoteknoloji ve genetik mühendisliğine yönelik tutumun ve farkındalığın bu değişkenlere göre anlamlı fark gösterdiği (Simon, 2010; Öcal, 2012; Prokop vd., 2007, Mohapatravd., 2010) çalışmaların yanı sıra, biyoteknoloji bilgi seviyesinin bu değişkenlerden etkilenmediği (Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop 2009; Çiçekçi, 2008; Türkmen ve Darçın, 2007; Uyaniker, 2008; Mowen, Roberts, Wingenbach ve Harlin, 2007; Yüce ve Yalçın, 2012) ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark gösterdiğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Baleman, 2009). Sonuç olarak, çalışmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemesinin nedeni cinsiyetin daha çok tutum gibi duyuşsal karakterli davranışları yordaması şeklinde yorumlanabilir. Literatürde biyoteknolojiye karşı tutumun cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Iqbal, Shahzad ve Sohail, 2010; Moerbeek ve Casimir, 2005; Öcal, 2012). Öğrenim durumu değişkeni açısından fark olmamasının nedeni olarak da fen bilgisi öğretmen adaylarının normal öğretim ve ikinci öğretim düzeylerinde aldıkları biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularındaki eğitimin niteliğinin öğrenim durumuna göre değişmediği, mezun oldukları lise türü değişkeni açısından fark çıkmamasının nedeni ise fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun düz lise mezunu (%82,8) olması Anadolu ve süper lise mezunu ile diğer kategorideki değişkenlerin toplamın sadece %16,2'sini oluşturması, anne- baba eğitim durumuna ve ailelerinin aylık gelir durumuna göre bir farklılık göstermemesinin nedenleri arasında ise fen bilgisi öğretmen adaylarının benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerde yetişmeleri ve bu doğrultuda benzer düzeyde eğitim seviyesi ve ekonomik düzeye sahip olmaları gösterilebilir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgileri, öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencileri ile diğer tüm sınıf düzeyleri arasında 4. sınıf lehine bir fark çıkmıştır. Bu farkın en temel nedeni dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknolojiye yönelik ders almış olmaları ve bu doğrultuda daha fazla bilgi birikime sahip olmalarıdır. Yüce ve Yalçın (2012) "Genetik" ve "Genetik ve Biyoteknoloji" derslerini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bu iki dersten hiç birini almayan 1. sınıf öğrencilerine oranla daha fazla bir bilgiye sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışmamızın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak, Bal, Samancı ve Bozkurt (2007), yapmış oldukları çalışmalarında üniversite öğrencilerinin almış oldukları genetik derslerinin, genetik mühendisliği ve uygulamaları hakkındaki bilgilerinde yeterince etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuçlarımıza göre, genetik ve biyoteknoloji eğitimi alan öğretmen adaylarının biyoteknoloji/genetik mühendisliği konularında bilgi düzeyi bu dersleri almayanlara göre anlamlı ölçüde değişmektedir. Bu nedenle derslerinde etkili bir genetik ve biyoteknoloji eğitimi alan öğretmen adayları gelecekte öğrencilerine de etkili bir biyoteknoloji eğitimi verebilecektir. Biyoteknoloji konusunun soyut, tartışmalı ve karmaşık bir konu olması nedeniyle, bu dersi verecek öğretmenlerin yapılandırmacı bir yaklaşım içerisinde derslerini anlatmalarına imkân sağlayacak bir eğitim almalarına ihtiyaç vardır. Çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliği araştırmaya katılan ve İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu açıdan daha yüksek sayıda ve farklı bölgelerden veya kültürlerden katılımcılarla kıyaslamalı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akçay, S. (2016). Prospective elementary science teachers' understanding of photosynthesis and cellular respiration in the context of multiple biological levels as nested systems. *Journal of Biological Education*. DOI: 10.1080/00219266.2016.1170067
- Bal, Ş., Samancı, N. K. & Bozkurt, O. (2007). University Students' knowledge and attitude about genetic engineering. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 119-126.

- Balemen, N. (2009). *Biyoloji öğretmen adaylarının nanobiyoteknoloji konularındaki bilgi seviyelerinin belirlenmesi ve nanobiyoteknoloji öğretim yöntem ve seviyelerinin araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chen, S.Y., & Raffan, J. (1999). Biotechnology: student's knowledge and attitudes in the UK and Taiwan. *Journal of Biological Education*, 34(1), 17-23.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş 3.Baskı). Celepler: Trabzon.
- Çiçekçi, O. (2008). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin transgenik (gdo) konusundaki bilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Darçın, E.S. (2007). *Fen-teknoloji ve Biyoloji Öğretmen Adayları için Biyoteknoloji Eğitiminin Deneysel Planlanması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Darçın, E.S. (2011). Turkish pre-service science teachers' knowledge and attitude towards application areas of biotechnology. *Scientific Research and Essays*, 6(5), 1013-1019.
- Dawson, V. (2007). An Exploration of high school (12-17 years old) students' understandings of, and attitudes towards biotechnology processes. *Research in Science Education*, 39, 59-73.
- Demirci, A. (2008). Perceptions and attitudes of geography teachers to biotechnology: A study focusing on genetically modified (GM) foods. *African Journal of Biotechnology*, 7(23), 4321-4327.
- Doğan, S., Kırvak, E. ve Baran, Ş. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-63.
- Falk, H., Brill, G. & Yarden, A. (2008). Teaching a biotechnology curriculum based on adapted primary literature. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1841-1866.
- Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teacher and Teaching Education*, 28, 368-381.
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122.
- Garrett, S.T. (2009). *Professional development for the integration of biotechnology education*. Queensland University of Technology, Centre for Learning Innovation, Master of Education (Research). 1-137.
- Gürkan, G. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Hanegan, N. L. & Bigler, A. (2009). Infusing authentic inquiry into biotechnology. *Journal of Science Education and Technology*, 18(5), 393-401.
- Iqbal, H.M., Shahzad, S., & Sohail, S. (2010). Gender differences in Pakistani high school students' views about science. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4689-4694.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Keskin, Y., Lüleci, N. E., Özyaral, O., Altıntaş, Ö., Sağlık, A., Lisar, H., Turan, A., & Top, Y (2010). Maltepe üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkında bilgi tutum ve davranışları. *Maltepe Tıp Dergisi*, 2 (1), 14-23.
- Kidman, G. (2009). Attitudes and interests towards biotechnology: the mismatch between students and teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 135-143.
- Kidman, G. (2010). What is an 'interesting curriculum' for biotechnology education? Students and teachers opposing views. *Research in Science Education*, 40, 353-373.
- Lamanauskas, V. & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). Lithuanian university students' knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(3), 269-277.
- Leslie G. & Schibeci, R. (2003). What do science teachers think biotechnology is? does it matter? *Australian Science Teachers' Journal*, 49(3), 16-21.
- McNeill, K.L. & Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 53-78.
- Moerbeek, H., & Casimir, G. (2005). Gender differences in consumers' acceptance of genetically modified foods. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 308-318.
- Mohapatra, A.K., Priyadarshini, D., & Biswas, A. (2010). Genetically modified food: Knowledge and attitude of teachers and students. *Journal of Science Education and Technology*, 19(5), 489-497.
- Mowen, D. L., Roberts, T. G., Wingenbach, G. J. & Harlin, J. F. (2007). Biotechnology: An assessment of agricultural science teachers' knowledge and attitudes. *Journal of Agricultural Education*, 48(1), 42-51.
- Öcal, E. (2012). *İlköğretim Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji (genetik mühendisliği) farkındalık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M. & Prokop, P. (2009). Lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgileri ve tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 9 (1), 297-328.
- Phoenix, D.A. (2000). The science of the millennium. *Journal of Biological Education*, 34(3), 115-116.
- Prokop, P., Lešková, A., Kubiato, M. & Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907.
- Semenderoğlu, F. & Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırıcı yaklaşımın etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 751-773.

- Sıcaker, A. & Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67.
- Simon, R. M. (2010). Gender differences in knowledge and attitude towards biotechnology. *Public Understanding of Science*, 19(6), 642-653.
- Sinan, O. (2015). Öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili bilgi ve tutumların farklı değişkenlere göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 183-201.
- Sönmez, E. & Pektaş, M., (2017). Ortaokul öğrencilerine müfredat dışında uygulanan bazı biyoteknoloji etkinliklerinin bilimin doğası görüşleri ve biyoteknoloji bilgilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 2019-2036.
- Steele, F. & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34(4), 365-387.
- Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sürmeli, H. & Şahin, F. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik bilgi ve görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 33-45.
- Thieman, W. J. & Palladino, M. A. (2013). *Biyoteknolojiye giriş*. (Çev: Mücella Tekeoğlu). Palme Yayıncılık: Ankara.
- Turan, M. & Koç, I. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Türkmen, L. & Darçın, E.S. (2007). A Comparative study of turkish elementary and science education major students' knowledge levels at the popular biotechnological issues. *Internatiol Journal of Environmental and Science Education*. 2(4), 125-131.
- Usak, M., Erdogan, M., Prokop, P. & Ozel, M. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding biotechnology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(2), 123-130.
- Uyanıker, S. (2008). *Biyoloji öğretmenlerinin moleküler biyoloji bilgi seviyeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yüce, Z. & Yalçın, N. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2261-16_05_2012-10_53_15.pdf adresinden 08.11.2017 tarihinde edinilmiştir.



Effects of Physical Education and Sport Activities on Motor Skills of Preschool Children¹

Nadire Ferah YAVUZ², Arzu ÖZYÜREK³

Received: 08 June 2017, Accepted: 29 March 2018

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effects of physical education and sport activities on pre-school children's basic motor skills. Experimental patterned study with control group consisted of 20 children experimental group, 20 children control group of 4-6 years old. The data were collected using Vertical Jump, Sit-Lie Flexibility, Standing Long, Flamingo Balance and Tennis Ball Throwing Tests, Jump, Quickness Ability, Foot Ball Control, Running Coordination, 30 Meter Sprint, and Hand Ball Control Tests. After the implementation of the training program, preliminary tests were applied to the experimental and control groups, physical training and sport activities were carried out by the experimental group for two weeks a week for 14 weeks. Both groups were then subjected to final tests. Mann Whitney-U test was used in two group comparisons and Wilcoxon Marked Rank test was used in pre-test and post-test comparisons. According to the data of the study, it was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test of access to children's motor skills in favor of more experimental group. In general, pre-school physical education and sport activities have been found to be effective in the development of children's motor skills.

Keywords: Physical Education and Sport, Motor Skills, Pre-school Period.

EXTENDED ABSTRACT

Activities involving basic motor skills are limited during pre-school years. However, the motor is a way of life for children, and systematic physical education activities are considered essential at schools for the development of motor skills. It was observed that there was a positive correlation between motor skills acquired during early years and the increase in physical activities during adolescence. In contemporary living conditions, it is observed that children's movements are restricted and the number of open children's playgrounds are gradually decreasing. With advancing technologies, children spend more time indoors with technological game material. As a result, various body posture disorders, inactivity and weight gain, especially changes in muscle and bone tissue could be observed among children.

Physical education activities became one of the least significant activities starting in pre-school period due to the lack of suitable spaces in pre-school education institutions, lack of interest in physical activities among teachers and lack of physical education teachers. Supporting the development of motor, especially in the development of pre-school children, is of great significance as it directly affects other areas of development. The most adequate activity to meet children's motor needs is physical education programs. Curricula that include physical education and sport activities in pre-school age are expected to facilitate the development of correct posture habits, basic movements, gross and fine motor skills, lifelong physical activity habits, problem solving, creativity, attention, concentration and imagination skills. Furthermore, physical education and sports activities play an important role in supporting the children in social, psychological and emotional dimensions rather than teaching specific movements to children.

It could be argued that preschool are significant in the development of motor skills when the importance of early ages in supporting developmental areas and transforming behavior into habits is considered. In these reasons, in this study it was aimed to examine the effects of physical education and sport activities on pre-school children's

¹ This article includes a part of the master thesis work that prepared by N. Ferah Yavuz in the consultancy of Assoc. Prof. Dr. Arzu Özyürek

² Sci. Ex., Lecturer., Karabuk University Safranbolu Vocational School. n.f.yavuz@hotmail.com

³ Assoc. Prof. Dr., Karabuk University Faculty of Health Sciences, Department of Child Development. a.ozyurek@karabuk.edu.tr

basic motor skills. Experimental patterned study with control group consisted of 20 children control group, 20 children control group of 4-6 years old. In the present study, initially the physical education and sports education activities were developed for preschool age children. During the design of the said activities, the achievements and indicators related to motor skills in the pre-school curriculum were determined. The views of the field experts about the activities in the activity pool were obtained and the curriculum was prepared for implementation once the necessary organizations were conducted based on these views. The data were collected using Vertical Jump, Sit-Lie Flexibility, Standing Long, Flamingo Balance and Tennis Ball Throwing Tests, Jump, Quickness Ability, Foot Ball Control, Running Coordination, 30 Meter Sprint, and Hand Ball Control Tests. After preliminary tests were applied to the experimental and control groups, physical training and sport activities were carried out by the experimental group for two weeks a week for 14 weeks. The control group continued their regular education activities with pre-school teachers. After the training program was completed, final tests were applied to both groups. Both groups were then subjected to final tests. Mann-Whitney U test was used in two group comparisons and Wilcoxon Marked Rank test was used in pre-test and post-test comparisons. As a result of the study, it was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test of access to children's motor skills in favor of more experimental group. In general, pre-school physical education and sport activities have been found to be effective in the development of children's motor skills.

Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hareket Becerileri Üzerine Etkisi¹

Nadire Ferah YAVUZ², Arzu ÖZYÜREK³

Başvuru Tarihi: 08 Haziran 2017, **Kabul Tarihi:** 29 Mart 2018

ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi çocuklarla uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların temel hareket becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplu deneysel desenli çalışmada 4-6 yaş grubu 20 çocuk deney, 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Dikey Sıçrama, Otur-Uzan Esneklik, Durarak Uzun Atlama, Flamingo Denge ve Tenis Topu Fırlatma, Çabukluk, Çeviklik, Ayakla Top Kontrol, Koşu Koordinasyon, 30m Sürat Koşusu ve Elle Top Kontrol testlerinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön testler uygulandıktan sonra deney grubuyla 14 hafta süreyle haftada iki gün beden eğitimi ve spor etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı uygulamasının ardından her iki gruba son testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde iki gruplu karşılaştırmalarda Mann Whitney-U Testi, ön test-son test karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, çocukların hareket becerileri erişileri ön test-son testleri arasında daha çok deney grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Genel olarak, okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların hareket becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Hareket Becerileri, Okul Öncesi Dönem

1. Giriş

Yapıları gereği oldukça hareketli olan çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için bu hareket gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Bu ihtiyacı karşılayacak etkinliklerden biri beden eğitimi ve spor çalışmalarıdır. Temel hareket becerilerini kapsayan bu çalışmalar çocukların kas koordinasyonu, dayanıklılığı, kuvvet ve esnekliği üzerinde oldukça etkilidir. Fiziksel aktivite, hareket eğitimi, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin solunum, dolaşım, iskelet, kas sistemi motor performans ve pek çok fizyolojik durum üzerine olumlu etkileri vardır (Yarımkaya ve Ulucan, 2015). Erken yaşlardan itibaren hareket etmeye yönlendirilen çocuklar için spor yapmak, yemek içmek ve uyumak gibi zaruri bir ihtiyaçtır. Erken çocukluk döneminde, lokomotor ve nesne kontrol becerileri olarak ele alınan motor beceriler daha sonraki çocukluk döneminde oyun ve spora katkı sağlayacak becerilerdir. Erken yaşlarda kazanılan motor becerilerle çocukluk ve ergenlikteki fiziksel aktivitelerin artış düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Draper ve ark., 2012). Temel hareket becerilerinin olgunluk düzeyinde başarılmasının yolu, çocuğa deneyim ve alıştırma yapacak çevre sunmaktır. Günümüz yaşam koşullarında, çocukların hareket alanlarının kısıtlandığı ve açık oyun alanlarının giderek azaldığı görülmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte çocuklar daha çok kapalı alanlarda yaşamını sürdüren, teknolojik oyun materyalleriyle vakit geçiren bireyler haline gelmişlerdir. Bu durum sonucunda çeşitli vücut duruş bozuklukları, hareketsizlik ve kilo artışı, özellikle kas ve kemik dokularında değişimler görülebilmektedir (Saka ve ark., 2008).

Beden eğitim etkinlikleri, okul öncesi dönemden itibaren en az önem verilen etkinliklerin başında gelmektedir. Bunun nedenleri arasında, okul öncesi eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin uygulanabilmesi için çocukların rahat hareket etmelerine uygun mekan bulunmayışı gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel olarak fiziksel aktivitelere ilgi duymayışı ve okullarda yeterli sayıda beden eğitimi öğretmenin bulunmayışı gibi durumlar da nedenler arasında ele alınabilir. Beden eğitimi programlarının bilinçli bir şekilde planlanıp uygulanmayışı, okul öncesi eğitimde büyük bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu nedenle temel hareket becerilerinin kazanılmasında, planlı eğitim programlarının uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Özellikle okul öncesi çocukların hareket gelişiminin desteklenmesi, diğer gelişim alanlarını doğrudan etkilediği için büyük önem taşımaktadır.

¹ Bu çalışma N. Ferah Yavuz tarafından Doç. Dr. Arzu Özyürek danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır.

² Bilim. Uzm. Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Safranbolu Meslek Yüksek Okulu, n.f.yavuz@hotmail.com

³ Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, a.ozyuerek@karabuk.edu.tr

Çocukların hareket gereksinimlerini karşılayacak en uygun etkinlik, beden eğitimi programlarıdır (Özer ve Özer, 2012; Tepeli, 2010).

Okul öncesi eğitim döneminde uygulanacak olan beden eğitimi ve spor etkinliklerini kapsayan eğitim programlarının, çocuklarda doğru duruş alışkanlıkları, temel hareketler, büyük ve küçük kas gelişiminin desteklenmesi ile yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığının edinilmesi, problem çözme, yaratıcılık, dikkat etme, düşünceyi bir noktada toplama, hayal gücünü kullanma gibi becerileri geliştirmeye katkıda bulunması beklenmektedir (Özkan, 2017). Bu eğitim programları hareket becerileri değil aynı zamanda küçük kas becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir. McKenzie ve arkadaşarı (1998), çalışmalarında beden eğitimi programının 4.ve 5. Sınıfların manipülatif becerilerini inceledikleri çalışmalarında, beden eğitimi uzmanları eşliğinde uygulanan eğitim programının çocukların manipülatif becerilerinin iyileştirilmesinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında çocuğun oyunun kurallarına uyma, arkadaşlarına saygı gösterme, başarıyı ve yenilgiyi kabullenmeyi öğrenme, hoşgörülü olma, işbirliği yapma alışkanlığını kazanması, olumlu benlik gelişimini desteklemesi, kendisinin başarma yeteneği hakkında bilgi sahibi olması, yeteneklerini hissetmesi, bedenini ve gücünü algılaması gibi olumlu davranışlar kazanmasına yönelik etkileri de olmalıdır. Beden eğitimi ve spor çalışmaları, çocukların belirli hareketleri öğrenirken aynı zamanda sosyal, psikolojik ve duygusal yönden desteklenmesine önemli bir katkı sağlamaktadır (Altınkök Vazgeçer ve Ölçücü, 2013). Bu nedenle, sistemli olarak uygulanacak beden eğitimi ve spor etkinliklerinin yer aldığı eğitim programlarına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, temel hareket eğitim programının çocukların fiziksel uygunluk, denge, esneklik gibi hareket becerileri ve motor performanslarına etkisinin (Dursun, 2002; Kerkez, 2004 Şen, 2004; Saygın ve ark., 2005; Kayapınar, 2007; Özbar, 2007; Kırıcı, 2008; Koç ve Tüfekçioğlu, 2008; Boz ve Güngör Aytar, 2012; Altınkök, Vazgeçer ve Ölçücü, 2013; Akın, 2015; Yarımkaya ve Ulucan, 2015) ve beden eğitim derslerinin çocuklarda motor becerileri üzerine etkisinin incelendiği (Koç ve Tekin, 2011) çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, çocuk veya yetişkin olsun her yaşta birey için önemli olduğu vurgulanmıştır. Gelişim alanlarının desteklenmesi ve davranışların alışkanlık haline gelmesinde erken yaşların önemi de dikkate alındığında, okul öncesi yılların hareket becerilerinin gelişiminde önemli yıllar olduğu söylenebilir. Okul öncesi yıllarda temel hareket becerilerini büyük oranda kapsayan çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle, bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuklarla uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların temel hareket becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çocukların oyun yoluyla en iyi şekilde öğrendiğinden yola çıkılarak hazırlanan oyunlaştırılmış beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle, çocuklarda hareket becerilerinin gelişimine ve konuyla ilgili alan yazına katkı sağlanacağı öngörülmüştür.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Çocukların hareket becerilerinin belirlenmesinde bazı motor testlerden yararlanılmıştır. Deneysel araştırmalarda, neden-sonuç ilişkilerini ve bulguları etkileyen etmenleri belirlemek amaçlanmaktadır. Ele alınan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, kontrol edilmiş ortamlarda uygulanarak incelenir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modeller, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir araştırma şeklidir (Kaptan, 1998).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında Karabük Üniversitesi Demir Çocuk Anaokulu'na devam eden 4-5 yaşında 12 kız 8 erkek çocuk deney grubu olarak (N=20), Karabük İli Safranbolu İlçesi Safran Çiçeği Anaokuluna devam eden 10 kız 10 erkek çocuk kontrol grubu olarak (N=20) yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çocuklara ilişkin kişisel bilgiler kişisel dosyalarından kontrol edilerek yazılmıştır. Çocukların hareket becerilerinin değerlendirilmesinde bazı motor testler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan motor testlerden bir kısmı, elde edilen süre veya mesafeye bağlı değerlerin artışının olumlu olarak

değerlendirildiği testlerdir ve çalışmada 1.grup motor testler olarak ele alınmıştır. Bunlar; Dikey Sıçrama, Otur-Uzan Esneklik, Durarak Uzun Atlama, Flamingo Denge ve Tenis Topu Fırlatma testleridir. Motor testlerin bir kısmı ise elde edilen süreye bağlı değerlerin azalmasının olumlu olarak değerlendirildiği testlerdir ve çalışmada 2.grup motor testler olarak ele alınmıştır. Bunlar; Çabukluk, Çeviklik, Ayakla Top Kontrol, Koşu Koordinasyon, 30m Sürat Koşusu ve Elle Top Kontrol testleridir.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada, veri toplama öncesi okul öncesi yaş grubu çocuklarına yönelik beden eğitimi ve spor eğitimi etkinlikleri hazırlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında, okul öncesi eğitim programında yer alan hareket becerileri ile ilgili olan “Yer değiştirme hareketleri yapar, denge hareketleri yapar, nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar, müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.” Kazanımları ele alınmıştır. Daha sonra bu kazanım ve göstergeler dikkate alınarak bir etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Etkinliklerin okul öncesi yaş grubu çocukların hareket becerilerine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla beden eğitimi alanında 4, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanında 4 uzmana gönderilerek görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Toplam 28 etkinlik, basitten zora doğru sıralanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Motor testler deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna, günlük eğitim programına ilaveten 14 hafta süre ile haftada iki gün beden eğitimi ve spor etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubu, öğretmenleri eşliğinde günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir. Uygulama sonrası, motor testler her iki gruba da son test olarak yeniden uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve motor testler aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak değerlendirilmiştir. Motor testlerin tümü betimsel istatistik yöntemleriyle incelenmiş, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. İki gruplu karşılaştırmalarda verilerin normal dağılması nedeniyle Mann Whitney-U Testi, ön test-son test karşılaştırmalarında ise ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003).

3. Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunun hareket becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan 1.grup ve 2.grup motor testleri sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de deney ve kontrol grubu 1.grup ve 2.grup motor testleri ön test puanları karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Motor Testleri Ön Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

1.Grup Motor Testler	N	Deney Grubu			Kontrol Grubu			M.W.U	p
		\bar{X}	S	Sıra Ort.	\bar{X}	S	Sıra Ort.		
Dikey Sıçrama	20	11,85	4,01	25,40	8,25	4,27	15,60	102,0	0,008*
Otur-Uzan Esneklik	20	21,40	4,62	17,70	24,37	4,70	23,30	144,0	0,128
Durarak Uzun Atlama	20	89,75	21,87	22,15	80,12	24,12	18,85	167,0	0,372
Flamingo Denge	20	12,57	10,62	19,68	11,13	4,73	21,32	183,5	0,655
Tenis Topu Fırlatma	20	3,45	0,88	18,98	3,95	1,65	22,02	169,5	0,406
2.Grup Motor Testler									
Çabukluk	20	30,04	5,92	24,45	26,28	3,36	16,55	121,0	0,033*
Çeviklik	20	5,60	0,84	18,28	6,08	1,32	22,72	155,5	0,228
Ayakla Top Kontrol	20	30,16	8,82	24,42	24,78	6,12	16,58	121,5	0,034*
Koşu Koordinasyon	20	26,03	4,86	21,15	25,42	4,50	19,85	187,0	0,725
30 m. Sürat Koşusu	20	7,11	1,69	10,60	13,43	2,43	30,40	2,0	0,000*
Elle Top Kontrol	20	35,58	8,08	16,30	42,33	9,92	24,70	116,0	0,023*

* p<0,05

Tablo 1’de, deney grubuna beden eğitimi ve spor etkinliklerinin uygulanması öncesinde 1.Grup Motor Testlerinden yalnızca Dikey Sıçrama Testi puanlarında deney grubu ön test puanları ile kontrol grubu ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubunun Dikey Sıçrama Testi puanının kontrol grubunun aynı puanına göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Otur-Uzan Esneklik, Durarak Uzun Atlama, Flamingo Denge ve Tenis Topu Fırlatma testleri deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

2. Grup Motor Testlerinden Çabukluk, Ayakla Top Kontrol, 30m Sürat Koşusu ve Elle Top Kontrol testleri deney grubu ön test puanları ile kontrol grubu ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubunun 30m Sürat Koşusu ve Elle Top Kontrol Testi puanı kontrol grubunun aynı puanına göre anlamlı ölçüde daha düşük iken kontrol grubunun Çabukluk ve Ayakla Top Kontrol puanının deney grubunun aynı puanlarından anlamlı ölçüde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çeviklik ve Koşu Koordinasyon testleri deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu 1.grup ve 2.grup motor testleri son test puanları karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Motor Testleri Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

1.Grup Motor Testler	N	Deney Grubu			Kontrol Grubu			M.W.U	p
		\bar{X}	S	Sıra Ort.	\bar{X}	S	Sıra Ort.		
Dikey Sıçrama	20	18,95	5,03	29,68	8,25	4,12	11,32	16,5	0,000*
Otur-Uzan Esneklik	20	23,05	3,45	19,88	23,10	4,01	21,12	187,5	0,734
Durarak Uzun Atlama	20	104,05	17,10	26,52	87,57	15,61	14,48	79,5	0,001*
Flamingo Denge	20	18,29	1,00	25,05	16,21	2,51	15,95	109,0	0,014*
Tenis Topu Fırlatma	20	3,46	0,84	15,98	4,63	1,53	25,02	109,5	0,014*
2.Grup Motor Testler									
Çabukluk	20	18,77	3,27	12,05	26,21	3,71	28,95	31,0	0,000*
Çeviklik	20	4,46	0,87	11,05	7,07	1,36	29,95	11,0	0,000*
Ayakla Top Kontrol	20	22,05	3,48	22,78	20,66	5,04	18,22	154,5	0,218
Koşu Koordinasyon	20	24,15	2,83	19,78	24,83	4,07	21,22	185,5	0,695
30 m. Sürat Koşusu	20	5,91	0,93	10,50	13,21	2,33	30,50	0,0	0,000*
Elle Top Kontrol	20	40,15	9,76	18,42	46,12	1,71	22,58	158,5	0,265

* $p<0,05$

Tablo 2’de görüldüğü beden eğitimi ve spor etkinliklerinin yer aldığı eğitim programı uygulama sonrası 1. Grup Motor Testlerinden Dikey Sıçrama, Durarak Uzun Atlama, Flamingo Denge ve Tenis Topu Fırlatma testleri deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Dikey Sıçrama, Durarak Uzun Atlama ve Flamingo Denge deney grubu son test puanlarının kontrol grubunun aynı puanlarından yüksek olduğu ve Tenis Topu Fırlatma Testi kontrol grubu son test puanının deney grubunun aynı puanından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Otur-Uzan Esneklik Testi deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

2. Grup Motor Testi olan Çabukluk, Çeviklik ve 30m Sürat Koşusu testleri deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çabukluk, Çeviklik ve 30m Sürat Koşusu deney grubu son test puanlarının kontrol grubunun aynı puanlarından anlamlı ölçüde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayakla Top Kontrol, Koşu Koordinasyon ve Elle Top Kontrol testleri deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Bazı testlerde kontrol grubu, bazı testlerde ise deney grubunun daha yüksek puan alması testlerin uygulanma esnasında çocukların güdülenmişlik düzeylerinin fazla ya da az olmasıyla açıklanabilir.

Tablo 3’te deney ve kontrol grubu 1.grup ve 2.grup motor testleri ön test-son test puanları karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Deney Grubu Motor Testleri Ön Test-Son Test Puanları Ortalama, Standart Sapma ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

1.Grup Motor Testler	N	Ön Test		Son Test		Z	P
		\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Dikey Sıçrama	20	11,85	4,016	18,95	5,03	-3,821	0,000*
Otur-Uzan Esneklik	20	21,40	4,62	23,05	3,45	-2,017	0,044*
Durarak Uzun Atlama	20	89,75	21,87	104,05	17,10	-2,744	0,006*
Flamingo Denge	20	12,57	10,62	18,29	1,00	-1,852	0,064
Tenis Topu Fırlatma	20	3,45	0,88	3,46	0,84	-0,109	0,913
2.Grup Motor Testler							
Çabukluk	20	30,04	5,92	18,77	3,27	-3,920	0,000*
Çeviklik	20	5,60	0,84	4,46	0,87	-3,883	0,000*
Ayakla Top Kontrol	20	30,16	8,82	22,05	3,48	-3,099	0,002*
Koşu Koordinasyon	20	26,03	4,86	24,15	2,83	-1,848	0,065
30 m. Sürat Koşusu	20	7,11	1,69	5,91	0,93	-2,800	0,005*
Elle Top Kontrol	20	35,58	8,08	40,15	9,76	-1,533	0,125

* p<0,05

Tablo 3'e göre, deney grubunun 1. Grup Motor Testi olan Dikey Sıçrama, Otur Uzan Esneklik ve Durarak Uzun Atlama motor testlerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır (p<0,05). Deney grubunun 2. Grup Motor Testi olan Çabukluk, Çeviklik, Ayakla Top Kontrol ve 30m Sürat Koşusu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır (p<0,05). Deney grubundaki çocukların Tenis Topu Fırlatma testi hariç Dikey Sıçrama, Otur-Uzan Esneklik ve Durarak Uzun Atlama son test değerlerinde artış olduğu; 2.grup motor testlerinden Çabukluk, Çeviklik, Ayakla Top Kontrol ve 30m Sürat Koşusu testleri son test değerlerinde azalma olduğu, çocukların bu testleri ön testlere göre daha kısa sürede tamamladığı görülmektedir. Tablo 4'te kontrol grubu 1. grup ve 2. grup motor testleri ön test ve son test puanları verilmiştir.

Tablo 4

Kontrol Grubu Motor Testleri Ön Test-Son Test Puan Ortalama, Standart Sapma ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

1.Grup Motor Testler	N	Ön Test		Son Test		Z	P
		\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Dikey Sıçrama	20	8,25	4,27	8,25	4,12	-0,306	0,759
Otur-Uzan Esneklik	20	24,37	4,70	23,10	4,01	-0,990	0,322
Durarak Uzun Atlama	20	80,12	24,12	87,57	15,61	-1,742	0,081
Flamingo Denge	20	11,13	4,73	16,21	2,51	-0,201	0,841
Tenis Topu Fırlatma	20	3,95	1,65	4,63	1,53	-2,336	0,019*
2. Grup Motor Testler							
Çabukluk	20	26,28	3,36	26,21	3,71	-0,040	0,968
Çeviklik	20	6,08	1,32	7,07	1,36	-3,238	0,001*
Ayakla Top Kontrol	20	24,78	6,12	20,66	5,04	-2,017	0,044*
Koşu Koordinasyon	20	25,42	4,50	24,83	4,07	-0,724	0,469
30 m. Sürat Koşusu	20	13,43	2,43	13,21	2,33	-0,845	0,398
Elle Top Kontrol	20	42,33	9,92	46,12	1,71	-0,465	0,642

* p<0,05

Tablo 4'e göre, kontrol grubunun yalnızca 2.grup motor testlerinden Tenis Topu Fırlatma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Kontrol grubunun 1. grup motor testi Dikey Sıçrama, Otur Uzan Esneklik, Durarak Uzun Atlama ve Flamingo Denge testleri ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

2. grup motor testlerinden yalnızca Çeviklik ve Ayakla Top Kontrol testleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Kontrol grubunun çevikliği anlamlı ölçüde azalırken, ayakla top kontrolünün anlamlı ölçüde artmış olduğu, yani çocukların ayakla top kontrol düzeneğini daha kısa sürede tamamladıkları görülmektedir. Koşu Koordinasyon, 30m Sürat Koşusu ve Elle Top Kontrol testleri ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4. Tartışma

Çalışmada, uygulanan beden eğitimi ve spor etkinlikleri sonrasında deney grubunda yer çocukların Dikey Sıçrama, Durarak Uzun Atlama ve Flamingo Denge testleri ile Çabukluk, Çeviklik ve 30m Sürat Koşusu testleri son-test değerlerinin kontrol grubunda anlamlı ölçüde daha iyi düzeyde olduğu; kontrol grubunun ise yalnızca Tenis Topu Fırlatma son-test puanlarının deney grubunun aynı puanından anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulgularıyla benzer olarak; Dursun (2002) çalışmasında gruplar arasında denge, sürat, çeviklik, top fırlatma, top yakalama, durarak uzun atlama becerilerinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Saygın ve arkadaşları (2005), çocuklara uygulanan hareket eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu son test değerleri arasında, bacak kuvveti, dikey sıçrama, anaerobik güç, esneklik, beden kitle indeksi parametrelerinde anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Kerkez (2004), 5-6 yaşındaki çocuklara uygulanan oyun ve egzersiz programının çocukların koşu, sıçrama, uzun atlama gibi lokomotor testler ile yakalama ve tenis topu fırlatma gibi nesne kontrol testleri puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Deney grubuna uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin yer aldığı eğitim programının çocukların Dikey Sıçrama, Otur-Uzan Esneklik, Durarak Uzun Atlama ve Çabukluk, Çeviklik, Ayakla Top Kontrol, 30m Sürat Koşusu testleri puanlarında olumlu yönde gelişme olduğu, uygulanan etkinliklerin çocukların hareket becerileri gelişiminde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda ise yalnızca Tenis Topu Fırlatma ve Ayakla Top Kontrol testleri son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı farklılık elde edildiği saptanmıştır. Çalışma bulgularını destekleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Şen (2004), deney grubuna uygulanan eğitim programı sonrası, çocukların statik denge alt testine ait puanlarında bir artış olduğu, kontrol grubundaki çocukların aynı alt teste ilişkin puanlarının deney öncesi ve sonrası birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayapınar (2007) çalışma programının okul öncesi çocuklarının antropometrik, postür ve fiziksel uygunluk düzeylerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında deney ve kontrol grupları arasında denge değerlerinde, otur-eriş testi, durarak uzun atlama ve sürat son test değerleri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Özbar (2007), 4-6 yaş çocuklarına uygulanan hareket eğitimi sonrası çocukların statik ve dinamik denge, esneklik, yakalama, fırlatma, uzun atlama, dikey sıçrama, sürat ölçümlerinin deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlemiştir.

Alanyazında, uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların hareket becerileri gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Kırıcı (2008), okul öncesi 4-6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık hareket eğitiminin motor performanslarına etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunun çabukluk, durarak uzun atlama, tek ayak üzerinde dengede durma, tenis topu fırlatma, sürat koşusu ve yakalama testleri sonuçlarının deney grubu lehine önemli farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Koç ve Tüfekçioğlu (2008) çalışmalarında statik denge, dinamik denge ve çabukluk ön test-son test ölçümleri arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluştuğunu belirlemiştir. Boz ve Güngör Aytar (2012), çalışmalarında uygulanan temel hareket eğitim programı sonucunda yer değiştirme becerisi ile nesne kontrol becerilerinde deney grubundaki çocukların son test puanları ile kontrol grubundaki çocukların ortalama son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu bulmuşlardır. Altınkök ve arkadaşları (2013) çalışmalarında çocukların El ile Top Kontrol, Ayak ile Top Kontrol, Durarak Uzun Atlama, Tenis Topu Fırlatma, Dikey Sıçrama, Esneklik, Statik Denge, Koşu Koordinasyon, 30 m Sürat Koşusu, Çeviklik ve Çabukluk motor beceri düzeyleri son-test değerlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Akın (2015) okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisini araştırdığı çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu

arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Yarımkaya ve Ulucan (2015) çalışmalarında, deney ve kontrol grubunun son test motor becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişler, deney grubu ön test-son test değerleri arasında anlamlı fark varken kontrol grubunun ön test-son test değerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tüm bu çalışmaların, araştırma bulgularını genel anlamda desteklediği söylenebilir.

Araştırma bulgularından farklı olarak uygulanan hareket eğitimi etkinliklerinin, çocukların temel hareket becerilerine kısmen olumlu katkısı olduğunu veya olmadığını belirten bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Akınbay (2014), çalışmasında deney grubundaki çocukların sıçrama, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma; kontrol grubunun ise denge, sekme, koşma ve yakalama testi puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Özdenk (2007), 6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada çocukların denge ve sıçrama değerlerinin açısından deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı olduğunu, fakat çocukların yakalama, tenis topu fırlatma ve koşu değerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Tüfekçioğlu (2008) çalışmasında, deney ve kontrol gruplarının son-test statik denge, dinamik denge ile çabukluk ölçüm değerleri arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Ersöz (2012) beceri ve spor eğitim programının 7 -10 yaş grubu erkek çocukların motor gelişimine etkisini araştırdığı çalışmada deney grubunun kaba motor beceri, nesne kontrol ve lokomotor alt becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtirken kontrol grubunda nesne kontrol alt becerisinde anlamlı artış saptantığını belirtmiştir. Bu çalışmaların, araştırma bulgularından farklı olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar, uygulama ve test ortamından, çocukların bireysel farklılıklarından, test materyalleri ile deneysel çalışma süresinin değişkenliğinden ve uygulanan etkinliklerin içeriğinden kaynaklanıyor olabilir.

Bulgular incelendiğinde, yalnızca deney grubunun hareket becerileri değil kontrol grubunun bazı hareket becerilerinde de gelişme olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu günlük eğitim akışına devam etmiş olmasına rağmen Tenis Topu Fırlatma ve Ayakla Top Kontrol testleri son test puanları ön test puanlarından daha iyi düzeyde bulunmuştur. Bu durum, ön test ve son test arasında geçen sürede büyümenin, okul öncesi eğitim programının ve öğretmenin uyguladığı etkinliklerin etkisi gibi nedenlerle çocukların motor becerilerinde gelişme göstermiş olmaları ile açıklanabilir.

Genel olarak bakıldığında, çocukların hareket becerilerinin gelişiminde beden eğitimi ve spor içeren aktivitelerin onların gelişimleri üzerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Fiziksel aktiviteler kas gelişimini desteklerken kemik gelişimini artırmakta ve kemiklerin güçlenmesine de yardımcı olmaktadır (Gallahue, Ozmun ve Goodway 2014). Lupu (2011), okul öncesi çocuklara uygulanan motor aktivite programının çocukların psiko-motor becerilerini geliştirdiğini ve anaokullarındaki aynı yaştaki, ek fiziksel destek programı almayan çocuklara göre daha üstün bir okul eğitimi sağladığını teyit etmektedir. Yine alan yazında yer alan birçok çalışmada, çocuklarda kemik gelişiminin sağlıklı olmasında beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerinin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Akt. Hekim, 2016). Erken yaşlardan itibaren çocukların topu tutma, atma, yakalama, hedefe atma vb. becerileri öğrenmesi için uygun ortamlar sunmak, ileriki yaşlarda özel spor becerilerini geliştirmelerinin temelini oluşturacaktır. Çocukluk döneminde kazanılan becerilerin, ergenlik ve yetişkinlik çağındaki becerileri desteklediği düşünülmektedir (Gizir, 2017). Akın (2013), okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş grubu çocuklara uygulanan jimnastik eğitimi programının, çocukların denge ve kuvvet parametrelerinde artış olduğunu saptamıştır. Küçük yaştaki çocuklarla yapılan beden eğitimi ve spor etkinlikleri, yaşam boyu sürecek spor ve fiziksel etkinliklere katılım alışkanlıklarının edinilmesinde etkili olacaktır (Kayışoğlu, 2017). Özellikle büyük ve küçük kasları kullanarak vücut koordinasyonunu sağlayan faaliyetlere daha fazla zaman ayırmak, çocukların motor becerilerini geliştirmekle birlikte okula hazırlık ve sosyal ilişkilerin gelişimine de olumlu katkı sağlayacaktır (Altınkök, 2017).

5. Sonuç

Okul öncesi yaş grubu çocuklara uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, çocukların pek çok temel motor becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Çocukların dikey sıçrama, durarak uzun atlama, denge, çabukluk ve çeviklik gibi becerilerinde önemli ölçüde olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Okul öncesi yıllardan itibaren çocuklarla birlikte gerçekleştirilecek beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, çocukların hareket becerilerini geliştireceği sonucuna varılmıştır.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren hareket etmeye ihtiyacı vardır. Hareket gelişiminin desteklenmesi için ise düzenli beden eğitimi ve spor etkinliklerine önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Günümüz yaşam koşulları, çocukları da etkileyerek daha hareketsiz bir yaşama itmiştir. Çocuklar isteseler bile oyun oynayabilecekleri açık alanlara ulaşmada güçlük çeker hale gelmiştir. Çocukların açık havada, bahçede, oyun parkı gibi alanlarda oynamaya, koşmaya hem fiziksel gelişim açısından hem de enerjilerini dışa vurmaları açısından gereksinimleri vardır.

DeneySEL çalışmalar, erken yaşlardan itibaren hareket becerilerinin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların hareket gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerini yürütmede öğretmenleri yeterli kılmak için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir veya beden eğitimi alan öğretmenlerinden destek alınabilir. Çocukların ilk öğrenme ortamı aile ortamıdır ve anne-babalar ilk model aldıkları kişilerdir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında yürütülen aile eğitimi çalışmalarında beden eğitimi ve sporun önemi konusu ele alınabilir, beden eğitimi ve sportif etkinliklere teşvik edici çalışmalara yer verilebilir.

Kaynaklar

- Akın, M. (2013). Effect of gymnastics training on dynamic balance abilities in 4-6 years of age children. *International Journal of Academic Research*, 5 (2): 142-146.
- Akın, S. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altınkök, M. (2017). The effects of coordinated teaching method practices on some motor skills of 6-year-old children. *Eurasian Journal of Education Research*, 68: 49-61.
- Altınkök, M., Vazgeçer, E. & Ölçücü, B. (2013). Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren özel beden eğitimi program tasarısının 5-6 yaş çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 74-87.
- Boz, M. ve Güngör Aytaç, A. (2012). Okul öncesi çocuklarında temel hareket eğitim programının hareket becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1: 51-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Geliştirilmiş 3.Baskı, PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Draper, C.E., Achmat, M., Forbes, J. & Lambert, E.V. (2012). Impact of a community-based programme for motor development on gross motor skills and cognitive function in preschool children from disadvantaged settings. *Early Child Development and Care*, 182(1), 137-152. [Erişim: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.547250>].
- Dursun, Z. (2002). *Temel becerileri içeren özel beden eğitimi program tasarısının okulöncesi 6 yaş çocukların motor beceri erişimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersöz, Y. (2012). *Beceri ve spor eğitim programının /-10 yaş grubu erkek çocuklarda motor gelişime etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir,
- Gallahue, D.L, Ozmun, J.C. & Goodway, J.D. (2014). *Understanding motor development. motor gelişimi anlamak*. 7nd ed, (Çev. Ed.: Özer, D.S. ve Aktop, A.), Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Gizir, Z. (2017). *Motor gelişim* (Ed.: A.Köksal Akyol) ss.201-232. Erken çocukluk döneminde gelişim 0-36 ay. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Hekim, M. (2016). Çocuklarda beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılımın kemik gelişimi üzerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2): 66-71.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimler araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekişik Ofset: Ankara.
- Kayapınar, F.Ç. (2007). *Örnek pilot çalışma programının okul öncesi çocuklarının antropometrik, postür ve fiziksel uygunluk düzeylerine olan etkisinin araştırılması*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Kayıoğlu, B. (2017). *Çocukluk döneminde beden eğitimi ve spor* (Ed.: A.Özyürek). ss: 40-96. Erken Çocuklukta Beden Eğitimi ve Spor. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Kerkez, F. (2004). Geliştirilmiş oyun-egzersiz programının anaokulu çocuklarında lokomotor becerilere etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi/Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 15(2): 76-90.
- Kırıcı, H.M. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık hareket eğitiminin motor performanslarına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Koç, Y. (2009). *İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel uygunluk ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, H. & Tekin, A. (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Kongresi, 25-27 Mayıs, *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi* Özel Sayısı : 9-17.

- Lupu, E. (2011). The role of motoric activities in the psycho-motoric development of preschool children – future pupils, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12: 457-464.
- McKenzie, T., Acaraz, J. E., Sallis, J. F. & Faucette, F. N. (1998). Effects of a physical education program on children's manipulative skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 327-341.
- Özbar, N. (2007). *Hareket eğitimi programının 4-6 yaş grubu çocuklarda motor beceri ve vücut kompozisyonu üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özer, D.S. ve Özer, K. (2012). *Çocuklarda motor gelişim*. 7.baskı, Nobel Yayınları: Ankara.
- Özkan, İ. (2017). Motor gelişim ve hareket eğitiminin değerlendirilmesi (Ed.: A.Özyürek). ss: 00-117. Erken Çocuklukta Beden Eğitimi ve Spor. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Saka, T., Yıldız, Y., Tekbaş, Ö.F. & Aydın, T. (2008). Genç erkeklerde spor okulu eğitim programının bazı antropometrik ve fonksiyonel testler üzerine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Şen, M. (2004). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tepeli, K. (2010). *Fiziksel gelişim*. (Ed.:Deniz E.) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. 2.baskı, Maya Akademi: Ankara.
- Tüfekçioğlu, E. (2008). Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2). Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Yarımkaya, E. ve Ulucan, H. (2015). Çocuklarda hareket eğitimi programının motor gelişim üzerine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(1), 37-48.



The Investigation the Relationship between Social Skills and Anger Levels of Adolescents¹

Hasan GÜMÜŞ², İbrahim YENEN³, Arzu ÖZYÜREK⁴

Received: 04 August 2017, Accepted: 09 April 2018

ABSTRACT

Violence and rage behaviors, ongoing increasingly from past to present and the adverse effects of these behaviors are effective on everyone's life. It's thought that discussing the issues violence, anger and aggression that are social problems in whole world and effectively getting benefit from the adolescents' social skills practice in decreasing these problems at lowest degree are really important. With this thought it is aimed here of examining the relationship between social skills and anger levels for secondary school adolescents. Totally 400 students from each grades of secondary school students are formed the workgroup. Social skills inventory and multidimensional school anger scale are used in collecting the data. At the end of the examining period it is seen that there is a significant differences between total points of Social Skills Inventory according to gender of the students. On the other hand no important differences seen in Social Skills Inventory points according to class levels of the students. And also it is stated that there is no logical relationship between Social Skills Inventory Total points and Multidimensional School Anger Scale points. Finally it is concluded that with literature reviews and observed details it is really required to increase educational programs of Social Skills in secondary school students, to make preventive works on issues of hostility, anger life, harsh statement which are bottom levels of anger and also increasing the positive coping strategies.

Keywords: Social Skills, Anger, Secondary School, Adolescence.

EXTENDED ABSTRACT

Today, violence is an important problem of societies. Violent behaviors arises due to the inability of individuals to cope with anger. Therefore, in this study to investigate the relationship between the level of anger against the school and social skills of secondary school students who are in puberty period that there is much experiencing extreme emotions. First subject of the research were high school students in center of Karabük in 2013-2014 educational and training school term. 100 students from each grade level and totally 400 hundred students that were chosen randomly has formed the working group.

School Multidimensional Anger Scale and Social Skills Inventory were used in collecting data. These data were evaluated electronically by using SPSS 20.0 program. According to the sample size Kolmogorov-Smirnov test was used. To examine the relationship between School Multidimensional Anger Scale and Social Skills Inventory coefficients of Spearman Brown correlation was analyzed just because Anger Scale didn't show the normal distribution. In one-way Variance Analyze, Turkey test was used in order to determine the significant diversity from which stems of binary groups.

At the end of the study it was determined that there was significant difference in Social Skills Inventory total points according to students' genders ($p < 0,05$). When we look subscale points of Social Skills Inventory, it was determined that the properties of emotional expressivity, emotional sensitivity and social sensitivity of female students and also emotional and social control properties of male students are significantly higher. Although girls are more sensitive in telling themselves through affective and social ways it was determined that boys' both affective and social controls are higher.

¹ This article includes a part of the master thesis work that prepared by Hasan Gümüş

² Sci. Exp., Ministry of Education, Safranbolu/Karabük, hasangumus@hotmail.com

³ Assoc. Prof. Dr., Karabük University Faculty of Letters, ibrahimyenen@karabuk.edu.tr

⁴ Assoc. Prof. Dr., Karabük University Faculty of Health Sciences, Department of Child Development. a.ozyurek@karabuk.edu.tr

There was no significant difference in the Social Skills Inventory points compared to the students' grade level ($p>0,05$). It was determined that there was no significant difference in the total score of School Anger Scale according to students' gender ($p>0,05$) and also there was a significant difference in Hostility subscale in School Anger Scale according to the students' grade level ($p<0,01$) but it was detected there was no important difference in other subscale points ($p>0,05$).

It was determined significantly high when Hostility subscale point of 11th grade students according to their class levels when it was compared with 9th and 10th grade students. It was detected that there was no significant relationship between Social Skills Inventory Total Point and School Multidimensional Anger Scale among students ($p>0,05$). With the help of significant information and findings it was understood that Social Skills Training programs in secondary school students should be improved, precaution activities for anger life and destructive expression size should be developed and positive dealing strategies should be increased.

Ergenlerin Sosyal Becerileri ve Okula Yönelik Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Hasan GÜMÜŞ², İbrahim YENEN³, Arzu ÖZYÜREK⁴

Başvuru Tarihi: 04 Ağustos 2017, **Kabul Tarihi:** 09 Nisan 2018

ÖZET

Geçmişten günümüze artarak devam eden şiddet ve öfke davranışları, bu davranışların olumsuz etkileri her bireyin yaşamında etkili olmaktadır. Tüm dünyada toplumsal bir sorun olan şiddet, öfke ve saldırganlık sorunlarının en aza indirilmesinde, konunun ayrıntılı olarak ele alınması ve özellikle ergenlerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi önemli görünmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ortaöğretime devam eden ergenlerin sosyal becerileri ve okula yönelik öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 400 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Sosyal Beceri Envanteri ve Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle t-Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin cinsiyeti ile Sosyal Beceri Envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Sosyal Beceri Envanteri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin Sosyal Beceri Envanteri Toplam Puanı ve Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Konu literatür bilgileri ve elde edilen bulgular ışığında tartışılarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri, Okula Yönelik Öfke, Ortaöğretim.

1. Giriş

Şiddet; fiziksel güç ya da kuvvetin, amaçlı bir şekilde kendine, başkasına, bir gruba ya da topluluğa karşı fiziksel zarara ya da fiziksel zararlar sonucunda ihtimalini artırmasına, psikolojik zarara, ölüme, gelişim sorunlarına ya da yoksunluğa neden olacak şekilde tehdit edici biçimde ya da gerçekten kullanılması olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2002:4). Şiddet, saldırganlığın uygulamaya dökülmüş kısmını ifade etmek için kullanılmaktadır. Şiddetin davranışın kendisini ifade etmek için, saldırganlığın ise bir ruh halini anlatmak için kullanıldığı görülmektedir. Saldırgan davranış sergileyen kişi, zarar verme niyeti taşımaktadır (Vatandaş, 2003).

Saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri, öfke, kaygı, korku gibi duygu durumlarının sonucu olmakla birlikte aynı zamanda bu duygu durumlarının ortaya çıkmasına da yol açarlar. Genellikle saldırgan tavır ve tutumlar hem bireyin kendisine hem de başkalarına zarar verici ve incitici nitelikte olabilir. Fiziksel saldırganlıkta kişiye, hayvana ya da nesneye zarar verme varken sözel saldırganlıkta, kelimelerle diğerine zarar verme vardır. (Karataş, 2008). Öfke, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi veya kızgınlık anlamlarına gelmekte, tehdit olarak algılanan durum ya da kişiler karşısında, onlara saldırıp sataşmaya yönelik hissedilen duygu durumudur. Çocukluk yıllarından itibaren öğrenilerek gelişen (Kayaoğlu, 2014) öfke içe atıp bastırılarak ya da dışa yönlendirilerek saldırgan davranışlar şeklinde ifade edilebilir. Öfkenin saldırgan davranış ile dışarı vurulması, en sık tercih edilen ve en kolay olan öfke ifade etme yoludur (Aydın, 2005). Canlıların yaşamını idame edebilmesi için, benliğine karşı tehditlere karşı uyarılması ve kendisini savunmak, yaşamda kalabilmek ve soyunu sürdürebilmek için saldırgan davranışlar gösterebilmesi gerekmektedir. Buna göre öfke, bir taraftan organizmayı bir problem olduğu konusunda uyarırken diğer taraftan da organizmanın kendisine zarar verici veya saldırgan davranma eğiliminin farkına varması konusunda etkin bir rol oynamaktadır (Soykan, 2003).

İnsanın doğumundan ölümüne kadar karşılaştığı bazı durumlar ve engellemeler, öfke duygusunun ortaya çıkmasına, gelişmesine ve köklü bir hal almasına yol açmaktadır (Yeğin, 2010). Öfkeye yol açan etmenlerden biri, sosyokültürel faktörlerdir. Bireylere kaygı, depresyon ve diğer duyguları ifade etmenin doğru olduğu, öfkeyi ifade etmenin ise doğru olmadığı öğretildiği için öfke, çoğunlukla olumsuz olarak

¹ Bu çalışma, Hasan Gümüş tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır.

² Bilm. Uzm., Karabük İli Safranbolu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, hasangumus@hotmail.com

³ Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, ibrahimyenen@karabuk.edu.tr

⁴ Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, a.ozyuerek@karabuk.edu.tr

algılanır (Adana ve Arslantaş, 2011). Öfke davranışları, model alma, taklit, özdeşleşme ve pekiştirmeler ile öğrenilen tepkilerdir (Köknel, 2000). Bu nedenle öfke ve saldırganlık ile başa çıkmada, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi önemli görünmektedir.

Sosyal ilişkiler, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireyler, yaşamlarının büyük bir kısmını diğer insanlarla ilişki kurarak geçirmektedirler. Yeterli sosyal beceriye sahip olan bireylerin, yaşamın çeşitli alanlarında daha sağlıklı ilişkiler kurması kolaylaşmaktadır. Bireyin hayat boyu sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde, çocukluk yıllarından itibaren sosyal becerilerini kazanmış olmasının büyük etkisi vardır. Çocukluk döneminde yeterli sosyal becerileri kazanmak, bireyin gelecek yaşamındaki sosyal uyumu açısından önemlidir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocuklarda ve ergenlerde benlik saygısı, problem çözme becerileri, uyuşturucuya ve erken ve uygun olmayan cinselliğe hayır diyebilmeyi artırır. Sosyal beceri eğitimi öfkeyi, saldırganlığı, şiddeti, madde kullanımını ve sigara içmeyi, stresi ve depresyonu azaltmak veya önlemek için etkili olabilir (Yiğit ve Yılmaz, 2011). Sosyal beceriler, ilişkileri yönetme ve sosyal şebekeler ağı kurmak, ortak bir hareket noktası bulmak ve olumlu iletişim geliştirmek, değişimi etkin bir biçimde yönetmek, ikna etmek, ekip kurmak ve yönetmek gibi olumlu özellikler, sosyal becerilerle ilişkilidir (Bektaş, 2010). Bireyin sosyal becerilerinin yetersiz olması ise, kişiler arası ilişkilerinde ve çevreye uyum sağlamada başarısızlıklara yol açabilir (Akpınar, 2010). Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptirler ve bu nedenle çoğunlukla uygun olmayan davranış biçimlerini kullanırlar. Sosyal uyum düzeyi azaldıkça davranış sorunları artar, akademik başarıları düşer ve özgüvenleri azalır (Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014). Sosyal becerilerin, yaşamın ilk yıllarından başlayarak desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren çocuğa sosyal becerilerin ve sosyal duygusal davranışların kazandırılmasında anne-baba ve öğretmene önemli görevler düşmektedir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Genellikle sosyal beceri eğitimi, çocukların istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması ve/veya değiştirilmesi amacıyla yöneliktir (Bacanlı, 2012).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, kısıtlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Memiş ve Memiş (2013), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yılsonu başarı puanları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Kısaç (2005), gençlerin öfkeyi ifade ettikleri hedef kişileri, Gönültaş (2013), öğrencilerin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeylerini ve Gök (2009) aile içi şiddet ve öfke ifade tarzlarını incelemiştir. Olumsuzluk ifade eden öfke duygusuyla yakından ilişkisi olan sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi, anlamlı görünmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ortaöğretime devam eden öğrencilerin sosyal becerileri ve okula yönelik öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ergenlerin, sınıf ve cinsiyetine göre sosyal beceri düzeyleri nasıldır?
- Ergenlerin sınıf ve cinsiyetine göre okul yaşantısına dayalı öfke düzeyleri nasıldır?
- Ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile okula karşı öfke düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel taramada mevcut bir durumu anlamak ve değişkenler arasındaki ilişkileri saptayabilmek için olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğu açıklanmaya çalışılmaktadır (Kaptan, 1998). Bu çalışmada da öğrencilerin değerlendirmesine göre sosyal beceri ve okul öfke durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evreninde Karabük İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 13 resmi lise bulunmaktadır. Bu liseler arasından okulların öğrenci sayıları ve ulaşılabilirliği dikkate alınarak, üç okul belirlenmiştir. Çalışmanın yapılmasında sakınca olmadığı okul yönetimi tarafından belirtilen biri Teknik ve biri Anadolu Lisesi olmak üzere iki farklı okulda çalışma gerçekleştirilmiştir. Okullarda, her sınıf düzeyinden uygulamanın yapıldığı gün kendilerine ulaşılabilen ikişer şubeye ölçekler uygulanmıştır. Ölçekleri 384 öğrenci eksiksiz olarak doldurmuş, bu sayıyı her sınıf düzeyinden 100 öğrenciye tamamlamak için bir

grup öğrenciye daha ölçek uygulanmış ve böylece 400 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin %43,75'i kız ve %56,25'i erkektir; %25'i 9.sınıf, %25'i 10.sınıf, %25'i 11.sınıf ve %25'i 12.sınıfa devam etmektedirler.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Sosyal Beceri Envanteri (SBE) ve Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği (ÇÖÖ) kullanılmıştır. SBE 1986'da Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989'da yeniden revize edilmiş, 90 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Envanter "Bana Çok Uygun", "Bana Uygun", "Bana Biraz Uygun", "Bana Uygun Değil" ve "Bana Hiç Uygun Değil" şeklinde cevaplanmaktadır. Yüksel (1998), tarafından yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında SBE'nin testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $r=.92$ bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise .80 ile .89 arasında değişmiştir. SBE'nin toplam puana ilişkin iç tutarlılık (Cronbachalpha) katsayısı .85 olarak saptanmış, alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlılık katsayılarının ise .56 ile .82 arasında değişmediği görülmüştür (Yüksel, 1999). Bu çalışmada, SBE'nin toplam puana ilişkin iç tutarlılık (Cronbachalpha) katsayısının tüm ölçek için .64 olduğu, alt maddeleri için bu katsayının .63 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür.

ÇÖÖ, Furlong ve arkadaşları (2002) tarafından öğrencilerin okul ortamındaki yaşantılarına dayalı öfkelerinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. ÇÖÖ dört alt ölçek ve 37 maddeden oluşmaktadır. Öfke Yaşantısı alt ölçeği, öfkenin duyuşsal boyutuna yöneliktir ve öfkeye yol açabilecek öğretmen ve akran davranışlarını içeren hipotetik durumlara ilişkin öfkenin yoğunluğunu ölçmektedir. Düşmanlık alt ölçeği, öfkenin bilişsel boyutuna yönelik ve okula ilişkin düşmanca olumsuz tutum ve inançların düzeyini ölçmektedir. Yıkıcı İfade alt ölçeği, öfkenin fiziksel ya da sözel olarak saldırgan ifade biçimlerini ölçmektedir ve öfkenin davranışsal boyutuna yöneliktir. Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği, öfkenin sosyal olarak daha kabul edilebilir ifade biçimlerini ölçmekte ve öfkenin davranışsal boyutunu yansıtmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanlar arttıkça öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma düzeyi de artmaktadır. Çivitçi (2007) 348 öğrenci ile yaptığı çalışmada, Cronbach alfa katsayılarını Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .80, Düşmanlık alt ölçeği için .79, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .78 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için .60 olarak saptamıştır. Ölçeğin 76 öğrenciye bir ay ara ile uygulanması sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .76, Düşmanlık alt ölçeği için .74, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .65 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için .64 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayıları Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .76, Düşmanlık alt ölçeği için .77, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .84 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için .71 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde gerekli resmi izinler alınmıştır. Okul yönetimiyle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve uygulama için uygun zaman belirlenmiştir. Ölçme araçları, öğrencilere okul rehber öğretmeni desteği ile uygulanmıştır. Tüm ifadeleri tam olarak işaretlemiş olan katılımcıların verileri değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 20.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi ve homojenlik testleriyle incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerin kullanımının uygun olacağına karar verilmiştir (George ve Mallery, 2003'ten Akt.: Ayekin, 2014). Verilerin analizinde, ikili değişkenlerde t-Testi, üç ve daha fazla değişkenli yapıda çok yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arası farklılık olması durumunda, farkın kaynağının belirlenmesinde Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. SBE ve ÇÖÖ ölçek puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Sperman Brown Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre SBE ve ÇÖÖ puanları arasındaki fark ile SBE ve ÇÖÖ puanları arasındaki korelasyon bulguları ele alınmıştır. Tablo 1'de SBE puanları ile öğrencilerin cinsiyetine ilişkin t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

SBE Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

SBE Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Kız	175	46,09	5,89	3,555	0,000*
	Erkek	225	44,04	5,59		
Duyuşsal Duyarlık	Kız	175	51,60	8,85	3,229	0,001*
	Erkek	225	48,83	8,20		
Duyuşsal Kontrol	Kız	175	41,42	6,42	-5,018	0,000*
	Erkek	225	44,55	5,86		
Sosyal Anlatımcılık	Kız	175	47,53	9,46	-0,551	0,582
	Erkek	225	47,99	7,38		
Sosyal Duyarlık	Kız	175	50,52	7,92	3,644	0,000*
	Erkek	225	47,89	6,49		
Sosyal Kontrol	Kız	175	46,65	7,13	-0,804	0,422
	Erkek	225	47,20	6,34		

*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin SBE Sosyal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlık alt boyutları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kız öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık ($\bar{X}=46,09$), Duyuşsal Duyarlık ($\bar{X}=51,60$) ve Sosyal Duyarlık puanı ($\bar{X}=50,52$) erkek öğrencilerin aynı puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ise Duyuşsal Kontrol puanı ($\bar{X}=44,55$) kız öğrencilerin aynı puanından ($\bar{X}=47,99$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetine göre SBE Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol toplam puanlarında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre; kız öğrencilerin duyuşsal olarak kendilerine anlatma, duyuşsal ve sosyal açıdan duyarlı olma özelliklerinin erkek öğrencilere göre, erkek öğrencilerin ise duyuşsal kontrollerinin kız öğrencileri göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de ÇOÖÖ puanları ile öğrencilerin cinsiyetine ilişkin t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

ÇOÖÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

ÇBOÖÖ	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Öfke Yaşantısı	Kız	175	44,88	6,82	-0,310	0,757
	Erkek	225	45,12	8,52		
Düşmanlık	Kız	175	13,64	4,49	-1,327	0,185
	Erkek	225	14,29	5,09		
Yıkıcı İfade	Kız	175	18,74	6,25	-0,673	0,501
	Erkek	225	19,18	6,49		
Olumlu Başa Çıkma	Kız	175	19,54	4,84	1,266	0,206
	Erkek	225	18,94	4,67		

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin cinsiyetine göre ÇOÖÖ toplam puanlarında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, öğrencilerin okul öfke düzeylerinin cinsiyetlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 3'te öğrencilerin SBE puanlarının sınıf düzeyine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3
SBE Puanının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

SBE Alt Boyutları	Sınıf	N	\bar{X}	S	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	9.sınıf	100	44,44	5,23	1,543	0,203
	10.sınıf	100	44,22	6,03		
	11.sınıf	100	45,71	6,05		
	12.sınıf	100	45,38	5,80		
Duyuşsal Duyarlık	9.sınıf	100	48,53	8,48	1,414	0,238
	10.sınıf	100	50,41	9,99		
	11.sınıf	100	50,75	7,69		
	12.sınıf	100	50,49	7,96		
Duyuşsal Kontrol	9.sınıf	100	43,39	5,81	1,467	0,223
	10.sınıf	100	44,00	6,52		
	11.sınıf	100	43,25	6,47		
	12.sınıf	100	42,17	6,29		
Sosyal Anlatımcılık	9.sınıf	100	46,90	7,54	1,014	0,386
	10.sınıf	100	47,97	8,44		
	11.sınıf	100	47,43	7,62		
	12.sınıf	100	48,87	9,61		
Sosyal Duyarlık	9.sınıf	100	48,24	7,24	2,346	0,072
	10.sınıf	100	50,58	8,37		
	11.sınıf	100	49,14	6,58		
	12.sınıf	100	48,23	6,56		
Sosyal Kontrol	9.sınıf	100	46,82	6,32	1,746	0,157
	10.sınıf	100	45,82	6,67		
	11.sınıf	100	47,30	6,57		
	12.sınıf	100	47,91	7,12		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin SBE puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin sınıf düzeylerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4'te öğrencilerin ÇOOÖ puanlarının sınıf düzeyine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4
ÇOOÖ Puanının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

ÇOOÖ Alt Boyutları	Sınıf	N	\bar{X}	S	F	p
Öfke Yaşantısı	9.sınıf	100	44,55	7,38	0,319	0,811
	10.sınıf	100	45,55	6,64		
	11.sınıf	100	44,78	7,98		
	12.sınıf	100	45,19	9,12		
Düşmanlık	9.sınıf	100	13,09	4,78	4,537	0,004*
	10.sınıf	100	13,18	4,55		
	11.sınıf	100	15,04	5,19		
	12.sınıf	100	14,73	4,57		
Yıkıcı İfade	9.sınıf	100	18,51	6,30	0,708	0,548
	10.sınıf	100	19,26	6,38		
	11.sınıf	100	18,58	6,61		
	12.sınıf	100	19,62	6,26		
Olumlu Başa Çıkma	9.sınıf	100	19,21	5,02	1,860	0,136
	10.sınıf	100	20,09	4,72		
	11.sınıf	100	18,56	4,70		
	12.sınıf	100	18,97	4,49		

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ÇÖÖ Düşmanlık alt boyut puanlarında anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$), diğer alt boyut puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Buna göre, öğrencilerin düşmanlık puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerinden anlamlı ölçüde etkilendiği söylenebilir. Tukey Testi sonucuna göre 9. ve 10.sınıflarla 11.sınıf öğrencilerinin düşmanlık puanları arasında anlamlı fark saptanmış; 9. ve 10.sınıf öğrencilerin Düşmanlık alt boyut puanı, 11.sınıf öğrencilerin aynı puanından ($\bar{X} = 15,04$) anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur.

Tablo 5'te SBE toplam puanı ve ÇÖÖ alt boyut puanları korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin SBE ve ÇÖÖ Puanları Arasındaki İlişki

ÇÖÖ alt boyutları	Sosyal Beceri Envanteri	
	r	p
Öfke Yaşantısı	0,048	0,339
Düşmanlık	0,052	0,301
Yıkıcı İfade	0,063	0,210
Olumlu Başa Çıkma	0,095	0,059

Tablo 5'e göre, öğrencilerin SBE ve ÇÖÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$). Buna göre; ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin okul öfke düzeylerini olumlu veya olumsuz bir yönde etkilemediği söylenebilir.

4. Tartışma

Ortaöğretime devam eden ergenlerin sosyal beceriyle okula yönelik öfke düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, kız ergenlerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık ve sosyal duyarlık özelliklerinin erkek öğrencilere göre, erkek öğrencilerin duyuşsal kontrol özelliklerinin kız öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Okula yönelik öfke düzeylerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazın incelendiğinde, cinsiyetin sosyal beceriler, öfke ve saldırganlık üzerinde etkili olduğunu veya etkisi olmadığını gösteren çalışmalara rastlanmak mümkündür. Gönültaş (2013), öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet ve bazı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Gök (2009) çalışmasında, öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyetlere göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Dilekman ve arkadaşlarının (2008) çalışmalarında, üniversiteye devam eden öğrencilerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptadıkları görülmüştür. Kısac (2005), gençlerin öfkeyi annelerine, yöneticilere ve öğretmenlere ifade etme açısından cinsiyete göre anlamlı farklar olduğunu bulmuştur.

Kız ergenlerin duyarlığının erkeklerden yüksek olmasında, yetişkin tutumlarının etkisi olduğu düşünülebilir. Toplumun kültürel yapısı, anne-babaların kız ve erkek çocuklardan beklentilerinin farklı olması gibi nedenler, anne-baba veya diğer yetişkinlerin kız ve erkek çocuklara farklı yaklaşım içinde olmalarına neden olabilmektedir (Yılmaz, 2004). Türk toplumunda erkek çocuğun saldırgan ve şiddet içerikli yaklaşımlarına taviz gösterilmekte, fakat aynı taviz kız çocuklarına gösterilmemektedir (Kırımoğlu vd., 2008). Erkek ergenlerin duyuşsal kontrolünün kız ergenlerden yüksek olması da yine anne-baba ve yetişkin tutumlarıyla ilişkili olabilir. Ersoy (2013), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ebeveyn tutumlarının otoriter anlamda erkek öğrenciler lehine farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Otoriter tutumda, çocuğun hakları en aza indirilmiştir ve kurallara uymada esneklik yoktur (Özyürek ve Tezel Şahin, 2012).

Çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyine göre sosyal becerilerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte 11.sınıfların düşmanlık alt boyut puanlarının 9. ve 10.sınıflara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında bu bulguları destekleyen veya bu bulgulardan farklı çalışmalara rastlamak mümkündür. Dilekman ve arkadaşları (2008), yaptıkları çalışmada öğrencilerin iletişim becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bildirmişlerdir. Gök (2009) çalışmasında, ergenlerin sınıf düzeylerine göre Sürekli Öfke alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmalar, yaşla birlikte sosyal beceri yeterliklerinin arttığı bulgusunu desteklemektedir (Gizir, 2002; Sarı, 2007). Yaşı büyük olan çocukların yaşı küçük

olanlara göre sosyal becerilerinin daha yüksek çıkması, çocukların yaşları ilerledikçe sosyal becerilerinin daha çok geliştiğinin bir göstergesi olabilir.

Çalışmada, öğrencilerin SBE toplam puanları ve ÇOOÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$) bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, bireylerde sosyal beceri düzeyinin yüksek olmasının saldırganlık ve öfkeyi azalttığına dair bulgulara rastlamak mümkündür. Bedel (2011) bir sosyal beceri olarak ele alınan Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitimi'nin ailesi yanında kalan ergenlerin sürekli öfke ve öfke dışı puanlarının azalması, öfke kontrol puanlarının artması üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiğini saptamıştır. Yapılan deneysel bir çalışmada Bilişsel Davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde azalttığı bildirilmiştir (Karataş, 2009). Gündüz (2008), çalışmasında bireylere uygulanan Sosyal Beceri Programının saldırganlığı önemli düzeyde azalttığını gözlemiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeyi ile okula yönelik öfke düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel olarak öfke ifade veya öfke kontrolüne yönelik bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Öğrencilerin, okul ve ailede farklı çevreye sahip olmaları nedeniyle okula yönelik öfke durumları ile genel öfke durumlarını ifade şekilleri farklılık gösterebilir. Öfkenin ifade edildiği hedef kişilerin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin öfkelerini daha çok arkadaşlarına, annelerine ve küçük kardeşlerine ifade ettikleri, fakat yöneticilere, öğretmenlere, babalara ve ağabeylere ifade etmekten kaçındıkları belirlenmiştir. Öfkeyi annelerine, yöneticilere ve öğretmenlere ifade etme açısından cinsiyete göre anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca, anneye, öğretmenlere, yöneticilere, herhangi birisine, yakın akraba ve çocuklara öfkenin ifade edilmesinin eğitim durumuna göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür (Kısaç, 2005).

Yine, öğrencilerin sosyal becerileri veya öfke ve saldırganlık düzeyleri kişisel ve ailevi bazı demografik özelliklerden etkilenebilir. Gönültaş (2013), ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerini incelediği çalışmada cinsiyet, anne baba tutumu ve ailede şiddet görme durumu, ailenin gelir durumu, anne-baba tutumu ve aileden şiddet görme değişkenlerinin sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri üzerinde etkili olduğunu; öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet, ailenin gelir durumu, babanın sağ ya da ölü olma durumu, anne-babanın evli ya da boşanmış olma durumu, anne-baba tutumu ve ailede şiddet görme değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca öfke ve öfke ifade tarzı ile saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Gönültaş 2013). Gök (2009), çalışmasında aile içinde şiddet yaşayan ergenlerin sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; bu çalışmada öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği, okula yönelik öfkelerinin sınıf düzeyinden etkilendiği, fakat öğrencilerin sosyal becerileri ile okula yönelik öfke düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilere okulun özellikleri ve genel hedeflerini tanıtmak, okul ve öğrencilerin karşılıklı beklentilerini paylaşabilecekleri etkileşim ortamları sunmak, kural koymada öğrencilerin görüşlerini dikkate almak, öğrenciler ve okul personeline zaman zaman memnuniyet anketleri uygulayarak olumlu bir okul iklimi oluşturmaya çalışmak öğrencilerin okula yönelik öfke geliştirmesine engel olabilir.
- Öğrencileri çeşitli sosyal etkinliklere yönlendirerek enerjilerini bu alanlara yöneltmek, duygularını ifade etme ve duygularıyla baş etme becerilerini geliştirici etkinliklere katılımlarını sağlamak kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.
- Genel olarak kişisel ilişkilerin temelini oluşturan sosyal becerilerin, kız ve erkek ayrımı olmaksızın desteklenerek geliştirilmesi için gerek rehber öğretmenler gerekse farklı alan uzmanları desteğiyle yürütülmesi etkili olabilir.

- Öfkenin düşmanlığa ve şiddet içerikli davranışlara dönüşmesini önleyici tedbirler alınabilir. Özellikle ergenlere ve ergen çocuğa sahip anne-babalar ile eğitimcilere koruyucu ve önleyici bilişsel davranışçı yöntemleri esas alan rehberlik etkinliklerinin yapılması önerilebilir.
- Bireylerin, duygu durumları çeşitli nedenlerle değişiklik gösterebileceğinden, benzer çalışmalar, farklı zaman dilimlerinde ve farklı yöntemlerle yapılabilir.
- Benzer bir çalışma, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik Lise gibi farklı türde okullarda yürütülebilir. Tabakalama yöntemiyle çalışma grubunun özellikleri belirlenebilir. Çalışma evrenini temsil edebilecek sayıda örnekleme çalışılması, güvenilirliği artıracaktır.

Sosyal beceriler, kişiyi toplumla bütünleştiren, arkadaşlık ilişkilerini başlatan ve kuvvetlendiren, yalnızlık, toplum dışına itilmişlik, iletişimi başlatabilme, derdini anlatabilme, iletişimi etkili bir şekilde sürdürebilme ve ruh sağlığı gibi faktörler üzerinde etkili becerilerdir. Özellikle, öfke ve saldırganlık gibi olumsuz duygu durumlarının istenmeyen sonuçlarının önlenmesi için risk faktörlerinin bilinmesi ve tedbir alınması gerekmektedir. Bireyin yaşamında, fırtınalı bir dönem olarak bilinen ve ortaöğretim yıllarını kapsayan ergenlik döneminin bu açıdan kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Ergenlik yıllarının daha uyumlu geçmesi için, ergenlik öncesi yıllarda sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik tedbirlerin alınması, toplumun gelecekte karşılaşması muhtemel şiddet olaylarını azaltması açısından oldukça önemlidir.

Kaynaklar

- Adana & Arslantas, F. (2011). Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-62.
- Akpınar, S. (2010). *Spor federasyonlarında çalışanların, sosyal beceri, iş doyumu ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayekin, D. N. (2014). *Anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerin cinsel istismara uğrayan çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, B. (2005). *Ergenlikten yetişkinliğe grup çalışmaları*, 1.Baskı Nobel Yayınları: Ankara.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitim*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programı'nda altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Ankara.
- Çivitçi, N. (2007). Çok boyutlu oklu öfke ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22),99-109.
- Dilekman, M. Başçı, Z.ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-50.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gök, M. (2009). *Aile içi şiddet ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Ankara.
- Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kabasakal, Z. ve Çelik,N.(2010). The effects of social skills' training on elementary school students' social adjustment. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (Geliştirilmiş 11.Baskı). Tekışık Web Ofset: Ankara.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Kayaoğlu, M. (2014). *Sorularla ve örnek vakalarla öfke kontrolü*. Nesil Yayınları: İstanbul.
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 71-81.
- Kırmoğlu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç. & Kepoğlu, A. (2008). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spora katılım düzeylerine göre incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 147-154.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet* (2. Basım), Altın Kitaplar Yayınevi: İstanbul.
- Memiş, A. & Memiş, U.A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1,43-49.

- Özyürek, A. ve Ceylan,Ş.(2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1),99-114.
- Özyürek, A., Begde, Z. & Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*,16(2), 115-134.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2010). *Anne baba olmak ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, anne baba eğitimi* (Ed.: Tülin Güler), ss: 35-52. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Sarı, E. (2007). *Anasınınına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi, *Kriz Dergisi*, 11(2),19-27.
- Vatandaş, C. (2003). *Aile ve şiddet: Türkiye’de eşler arası şiddet*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları no: 58, Afyonkarahisar.
- Yeğin, H. İ. (2010). Öfke duygusu ve dinî açıdan baş edebilme yolları din bilimleri. *Akademik Araştırma Dergisi*,10(2):235-238.
- Yılmaz, V. (2004). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına anneannelerin etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit, Y. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi/PDR*, 2(9), 15-78
- WHO. (2002). World report on violence and health, Geneva.



The Level of Metacognition Learning Strategies, Anxiety toward Chemistry Laboratory and Chemistry Motivation of Science Education Students Related to the Different Variables¹

Dilek SAKAR², Şafak ULUÇINAR SAĞIR³

Received: 30 December 2017, Accepted: 17 April 2018

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the level of science prospective teachers' metacognition learning strategies, chemistry motivation and anxiety toward chemistry laboratory. The universe of the research is the students attending to the Education Faculty of an university in the Middle Blacksea Region in 2016-2017 academic year and the sample consists of 263 students at first, second, third and final grades of Science Teacher Training Department. Correlated survey model was used in research. The data tools are metacognition learning strategy scale, chemistry laboratory anxiety scale and chemistry motivation questionnaire. Metacognition learning strategies (MLS), chemistry laboratory anxieties (CLA) and chemistry motivations (CM) of the students were investigated related to the gender, grade, age, chemistry laboratory notes and general academic success perceptions. Statistical program was used for analyzing the data. At the end of the study, it was found out that there was a meaningful differences in MLS and CM (MLS $t_{261}=2,25$; CM $t_{261}=2,37$; $p<0,05$) related to the gender; MLS, CM and CLA (MLS $F_{3,259}=12,5$; CLA $F_{3,259}=3,7$; CM $F_{3,259}=23,1$; $p<0,05$) related to chemistry laboratory notes and MLS and CM (MLS $F_{3,259}=10,7$; CM $F_{3,259}=10,0$; $p<0,05$) related to general success perceptions. Between the grade levels and age at three variables, there was no meaningful differences. It was found negative low level meaningful relation between MLS and CLA ($r=-0,249$); positive mid-level meaningful relation between MLS and CM ($r=0,470$). There was a negative low level meaningful relation between CLA and CM ($r=-0,311$). It can be suggested that using metacognitive strategies in teaching can decrease the anxiety level of science education students in chemistry education.

Keywords: Metacognition Learning Strategies, Chemistry Laboratory Anxieties, Chemistry Motivations.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose this study is to determine the metacognitive learning strategies of science education students in the chemical laboratory and at chemistry concern motivational levels. Student success in chemistry laboratories depends on the behavioral change of a student positively towards the course. Moreover, in chemistry laboratories, learning, cognitive and psychomotor factors as well as affective factors such as attitude, interest and anxiety are affected. The concept of metacognitive is to express that one is aware of one's own self, thinking about thinking, whatever one does not know, and awareness of different aspects of one's thoughts. According to Turner and Lindsay (2003), the anxiety about chemistry has been defined by the students' hesitant behavior towards chemistry subjects, the emotions of frustration, and as the physical symptoms of these emotions. Motivation is an inner state that activates the behaviors of the student, manages this behavior and keeps it going. When motivation in science learning is considered as an indispensable feature for success, the educators who say a benefit motivating or motivating the students to learn science are of the opinion that the variable affecting their motivation levels can be determined by starting from the first step of education period. Correlational search model was used in the research. According to Karasar (1998), the correlational survey model is done to determine interchange between two or more variables. The study consists of a total of 263 students who study in the first, second, third and fourth grades in the Education Faculty of a university in the Middle Black Sea Region during the academic year 2016-2017, and the sample of Science Education students. The "Metacognitive Learning Strategies Scale" developed by Namlu (2004) as a data

¹This study was presented as a paper in ICSEER: 4th International Conference on Social Sciences and Education Research.

²Master Students, Amasya University, dileksakar02@gmail.com

³Assoc. Prof.Dr., Amasya University, Faculty of Education, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

collection tool was developed by Bowen (1999) and adapted to Turkish by Azizoğlu and Uzuntiryaki (2006) and by Glynn, Taasoobshirazi and Brickman (2009) and "Chemistry Motivation Questionnaire" which was developed and adapted to Turkish by İlhan, Yıldırım and Sadi Yılmaz (2012). The SPSS 20 statistical program was used in the analysis of the data. The Kolmogorov-Smirnov test was used to check the normal distribution of data. It was seen that the data provided the normal distribution condition ($p > 0,05$). Parametric tests; t-test, ANOVA and Pearson moment product correlation analyzes were applied. The analysis of variances followed a Scheffe (post hoc) test is used to determine a statistical difference between the binary comparisons and to identify the groups in which the difference is. Analysis results were assessed at $p = 0,05$ significance level. According to gender, grade level, age, chemistry laboratory grade notes and general academic achievement perceptions, metacognitive learning strategies (MLS), anxiety towards chemistry laboratory (CLA) and chemistry motivation (CM) were investigated. As a result of the study, significant differences were found between MLS and CM according to gender (MLS $t_{261} = 2,25$; CM $t_{261} = 2,37$; $p < 0,05$), MLS, CM and CLA (MLS $F_{3,259} = 12,5$; CLA $F_{3,259} = 3,7$; CM $F_{3,259} = 23,1$; $p < 0,05$) related to chemistry laboratory notes and MLS and CM (MLS $F_{3,259} = 10,7$; CM $F_{3,259} = 10,0$; $p < 0,05$) related to general success perceptions. As a result of the analysis, there is a low level and significant correlation between the MLS and CLA in the negative low level ($r = -0,249$, $p < 0,05$). There is a positive and moderate correlation between MLS and CM ($r = 0,470$, $p < 0,05$). There is a negative and significant relationship between CLA and CM at low level ($r = -0,311$, $p < 0,05$). It can be effective for students to learn metacognitive learning strategies, to increase their motivation for chemistry and to reduce the anxiety about it. Thanks to, it is important for chemistry students to determine how students learn better, to know how they feel during learning, to learn the reasons why some students learn chemistry throughout their lives whereas the others not.

Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Kimya Laboratuvar Endişeleri ve Kimya Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelemesi¹

Dilek SAKAR², Şafak ULUÇINAR SAĞIR³

Başvuru Tarihi: 30 Aralık 2017, Kabul Tarihi: 17 Nisan 2018

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin, kimya laboratuvarı endişesinin ve kimya motivasyon düzeylerini belirlemektir. Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında, orta Karadeniz Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencileri, örnekleme ise Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan toplam 263 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği" ve "Kimya Motivasyon Anketi" ölçeklerinden yararlanılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, kimya laboratuvar ders notu ve genel akademik başarı algılarına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri (BÖS), kimya laboratuvarına karşı endişeleri (KLE) ve kimyaya karşı motivasyonları (KM) incelenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre BÖS ve KM (BÖS $t_{261}=2,25$; KM $t_{261}=2,37$; $p<0,05$), kimya laboratuvar ders notlarına göre BÖS, KLE ve KM (sırasıyla $F_{3,259}=12,5$; $F_{3,259}=3,7$; $F_{3,259}=23,1$; $p<0,05$) kimya laboratuvar dersine yönelik başarı algısına göre BÖS ve KM ($F_{3,259}=10,7$ ve $F_{3,259}=10,0$; $p<0,05$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyleri arasında üç puan türünde; KLE puanlarında cinsiyet, yaş ve kendini başarılı bulma derecesine göre anlamlı fark görülmemiştir ($p>0,05$). Analiz sonucunda, BÖS ile KLE arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=-0,249$); BÖS- KM arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,470$). KLE ile KM arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,311$). Öğrencilerin kimyaya yönelik motivasyonlarını bilişötesi öğrenme stratejileri ile artırmak, kimyaya karşı endişelerinin ise azaltılmada etkili olacağı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler:Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Kimya Laboratuvar Endişesi, Kimya Motivasyonu.

1. Giriş

Bilgi toplumlarının oluşması için en önemli adım, değişim ve gelişime uyum sağlayacak şekilde bireyler yetiştirilmesidir. Bu da yaparak yaşayarak öğrenmenin ağırlıklı olduğu öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması ile mümkündür. Bu öğrenme ortamlarından biri de Fen Bilimleri laboratuvarlarıdır (Böyük, Demir ve Erol, 2010). Hofstein ve Lunetta (2003)'a göre Fen Bilimleri laboratuvarı öğrenciye, öğrenme ortamında birbirleriyle etkileşim halinde bulunmasını sağlamak ve onların bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek bilimsel kavramların kavrandığı aktif öğrenme ortamıdır (Kurbanoglu, 2014).

Laboratuvar çalışmaları, hem öğrencilerin fenle ilgili etkinliklere katılmalarını sağlarken hem de öğrencilerin gözlem yapmalarını, fikir üretmelerini ve yorum yapma yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Böyük, Demir ve Erol, 2010). Temelde, laboratuvar derslerinde öğrencilerden beklenen, derste işlenen teorik bilgiler ile laboratuvar çalışmalarından gözlemlenenler arasında anlamlı ilişki kurarak, laboratuvarları gerçek öğrenme ortamı haline getirmektir (Nakiboğlu ve Meriç, 2000).

Kimya laboratuvarlarında öğrenci başarısı, öğrencinin derse karşı olumlu yönde gerçekleşen davranış değişikliğine bağlıdır. Ayrıca kimya laboratuvarlarında öğrenme, bilişsel ve psikomotor faktörlerle birlikte yön bulur ve bu sınıflarda öğrencilerin tutum, ilgi ve kaygı gibi duyuşsal faktörleri de öğrenme ortamını etkilemektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2004). Shuell (1988)'e göre öğrenme, bireyin bilinçli bir şekilde bazı stratejileri kullanarak çevreden bilgi edinme ve hafızada var olan bilgilerle birleştirilerek kendinde kalıcı davranışlar oluşturma sürecidir. Öğrenmenin gerçekleştirilmesinde içsel süreçleri devreye sokan öğrencilerin öğrenme stratejileridir (Namlu, 2003). Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilgiyi kendi anlayabileceği şekilde beyine işleme ve bunu beyinde şifreleme prensiplerine bağlı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştırabilecek veya etkin duruma getirebilecek araç ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır

¹Bu çalışmanın ilk hali ICSE:4th International Conference on Social Sciences and Education Research programında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dileksakar02@gmail.com

³Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

(Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Öğrenme stratejisiyle, öğrencilerin bilgiyi işleyip kalıcı bir şekilde öğrenmesi amaçlanmaktadır (Namlu, 2004). Literatürde öğrenme stratejilerinin genelde iki boyutta olduğu görülmektedir. Bu boyutlar Dansereau, Brooks, Holley ve Collins (1983)'e göre temel stratejiler ve duyuşsal stratejiler; Weinstein ve MacDonald (1986)'e göre aktif stratejiler ile destek (duyuşsal) stratejiler; Weinstein ve Mayer (1986)'e göre ise bilişsel strateji ile bilişötesi ve duyuşsal kavramlar şeklindedir (Namlu, 2004).

Bilişötesi kavramı kişinin kendisi hakkındaki farkındalığı, düşünme hakkında düşünmeyi, kişinin neleri bilip neleri bilmediğini bilmesi ve kişinin düşüncelerinin değişik yönlerinin farkındalıklarını ifade etmesidir (Namlu, 2004). Flavell (1999)'e göre bilişötesi, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin kontrol edilmesine olanak verdiği bir yetidir (Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015). Oxford (1990) ise bilişötesi öğrenme stratejilerinin içinde öğrenmeyi merkeze alma, planlama ve değerlendirme olmak üzere üç grup stratejinin olduğunu söylemektedir (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014).

Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi, hedef ve beklentileri bilgiyi yorumlamada önemli bir etkene sahiptir. Öğrenmede hoşlanma gibi olumlu duygunun yüksek motivasyon ve başarı sağladığı, olumsuz duygunun ise endişe yarattığı söylenmektedir (Laukenmann, Bleicher, Fu, Glaser-Zikuda, Mayring ve VonRhöneck, 2003). Öğrencilerin fen sınavlarından başarılı olamayacaklarını düşünmeleri fen endişesini ortaya çıkarır. Fen endişesi, aileden, okuldan ve çevreden de kaynaklanabilir (Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006). Laukenmann ve diğ. (2003)'e göre endişenin anlık duruma bağlı duygular ve önceden gelişmiş süregelen duygular olmak üzere iki bakış açısı vardır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre anlık duruma bağlı endişenin başarıyı olumlu bir şekilde etkilediği, önceden gelişmiş süregelen endişenin ise başarıyı olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006).

Literatürde kimya endişesinin farklı tanımları bulunmaktadır. Turner ve Lindsay (2003)'a göre endişe, öğrencilerin kimya konularına karşı çekingen davranması, ürkeklik gibi duygular oluşması ve bu duygulardan oluşan fiziksel belirtiler olarak tanımlamıştır (Kurbanoglu, 2014). Eddy (2000), kimya endişesini "kimya öğrenme endişesi, kimya değerlendirme endişesi ve kimyasal maddelere yönelik endişe" olarak üç boyutta incelediği çalışmasında kimya endişesinin az olduğu öğrencilerde kimya başarısının arttığını belirtmektedir. Kimya testlerinin ve bu testlerin zorluk derecesinin ne kadar olduğunu bilmeme kimya değerlendirme endişesine yol açmaktadır. Ateş veya kimyasal maddelerin deriye teması ise kimyasal maddelere endişeye sebep olmaktadır (Erökten, 2010; Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006).

Öğrencilerin başarılarını etkileyen bir diğer sebep ise kimya laboratuvarlarına karşı motivasyonlarıdır. Öğrencinin bilime karşı ilgi göstermesinde motivasyonun artırılması önemlidir. Motivasyon, öğrencinin davranışını harekete geçiren, bu davranışı yöneten ve bunu devam ettiren bir iç haldir (Akt. İlhan, Yıldırım ve Sadi Yılmaz, 2012). Ertem (2006) motivasyonu; "insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum" olarak tanımlarken, Düren (2000)'e göre motivasyon, bireyin içsel enerjisini belirli hedeflere yönlendirmek için harekete geçirmesidir.

İçsel motivasyon, bireylerin kendi istekleriyle harekete geçip çalışmalarınıdır. Dışsal motive olan öğrenciler yüksek not almak veya öğretmenin övgülerini almak için çalışır. İçsel motive olan öğrencilerin ise çalışmanın ve öğrenmenin harcanmış olan çabaya değdiklerini düşündüklerinden çalışırlar (Akbaba ve Aktaş, 2005). Fen öğreniminde motivasyon başarı için vazgeçilmez bir özellik olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin fen öğrenmeye motive edilmesi veya sahip oldukları motivasyonu artırmayı düşünen eğitimciler, motivasyon düzeylerini etkileyen değişkenin eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağından başlayarak tespit edilmesinde yarar olduğunu ifade etmektedirler (Uzun ve Keleş, 2010).

Bu çalışmada amaç Fen Bilgisi eğitimi öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin, kimya laboratuvarı endişelerinin ve kimya motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir:

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri (BÖS), Kimya Laboratuvar Endişeleri (KLE) ve Kimya Motivasyonu (KM) düzeyleri;

1. Cinsiyete göre nasıl değişmektedir?
2. Sınıf düzeyine göre nasıl değişmektedir?
3. Yaşa göre nasıl değişmektedir?
4. Laboratuvar ders notuna göre nasıl değişmektedir?
5. Genel akademik başarı algısına göre nasıl değişmektedir?

6. Bilişötesi öğrenme stratejileri, kimya laboratuvar endişeleri ve kimya motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden ilişki taramadır. Karasar (1998)'a göre ilişki tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemek için yapılan araştırmalardır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırma evrenini 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Orta Karadeniz Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 359 Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise, araştırmaya gönüllülük ilkesiyle katılan 263 öğrencidir. Örneklem evrenin %73'ünü oluşturduğu için temsil gücü yüksektir. Örneklemin cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin sınıf ve cinsiyete göre dağılımı

	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
1. sınıf	51	89,5	6	10,5	57	21,7
2. sınıf	49	77,8	14	22,2	63	24,0
3. sınıf	65	76,5	20	23,5	85	32,2
4. sınıf	37	63,8	21	36,2	58	22,1

Örnekleme birinci sınıfta öğrenim gören 57 (%21,7), ikinci sınıfta öğrenim gören 63 (%24), üçüncü sınıfta öğrenim gören 85 (%32,3) ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 58 (%22,1) öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ile birlikte "Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği" ve "Kimya Motivasyon Anketi" ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; öğrencinin sınıfı, cinsiyeti, yaşı, kimya laboratuvar ders notu ve genel akademik başarı algılarına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri (BÖS) Ölçeği; Namlu (2004) tarafından geliştirilen, dörtlü likert yapıda, 21 madde içeren bir ölçektir. Likert seçenekleri "her zaman", "sık sık", "bazen" ve "hiçbir zaman" olarak belirtilmiş ve bu seçeneklere sırasıyla 4'ten 1'e kadar puanlama yapılmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayısı 0,20'nin üzerinde, faktör yükü 0,30'un üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha 0,82'dir ve bu çalışmada 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Kimya Laboratuvarı Endişe (KLE) Ölçeği; Bowen (1999) tarafından geliştirilmiş ve Azizoğlu ve Uzuntiryaki (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış, üniversite öğrencilerinin kimya laboratuvar endişelerini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert yapıda 20 maddeden oluşmaktadır. Seçenekler "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte 15 madde olumlu (endişeyi destekleyenler), 5 madde ise olumsuzdur (endişeyi desteklemeyenler). Olumlu maddeler sırayla 5-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla şöyledir: "laboratuvar araçlarını ve kimyasal madde kullanma" boyutu 0,88, "diğer öğrenciler ile çalışma" boyutu 0,87, "veri toplama" boyutu 0,86 ve "laboratuvar zamanını kullanma" boyutu ise 0,87'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı 0,89 bulunmuştur.

Kimya Motivasyon (KM) Ölçeği; Glynn, Taasobshirazi ve Brickman (2009) tarafından geliştirilen ve İlhan, Yıldırım ve Sadi Yılmaz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan, toplam 22 maddeden oluşan beşli

Likert yapıda ölçektir. Seçenekler “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle” ve “her zaman” şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler bulunmakta; olumlu maddeler sırayla 1-5, ölçekteki “Değerlendirilme Kaygısı” olarak bulunan olumsuz maddeler ise 5-1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin maddeler çıkarılmadan önceki alt boyutları sırasıyla 0,806, 0,661, 0,742 ve 0,617 ve ölçekten 8 tane maddenin çıkarılmasıyla geri kalan 22 madde için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82’dir. Bu çalışmada ise alt boyutlar sırasıyla güvenilirlik katsayısı 0,91 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS20 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımının kontrolü için Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Analizde istatistiksel hipotez “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” şeklinde kurulduğundan hesaplanan p değerinin 0,05’ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2016). Verilerin normal dağılım şartını sağladığı görülmüştür ($p>0,05$). Analizlerde parametrik testler olan t-testi, ANOVA ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizleri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Varyansların analizinden sonra ikili karşılaştırmalar arasında istatistiksel bir farkın çıkması ve bu farkın hangi grupların arasında olduklarını belirtmek için Scheffe (post hoc) testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

3. Bulgular

Örneklemin BÖS, KLE ve KM puanlarının betimsel analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
BÖS,KLE ve KM puanlarının betimsel analiz sonuçları

	N	Min	Max	X	S
BÖS	263	28	81	55,7	9,7
KLE	263	20	74	43,3	12,3
KM	263	23	110	75,8	15,6

Örnekleme ait BÖS ortalaması 55,7, KLE ortalaması 43,3 ve KM ortalaması 75,8 bulunmuştur.

"Sınıf düzeyine göre öğrencilerin BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi nasıldır?" alt problemi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Sınıf düzeylerine göre BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi ANOVA sonuçları

	Sınıf	N	X	S	sd	F	p
BÖS	1	57	53,3	9,8	3	2,26	0,08
	2	63	55,1	10,6	260		
	3	85	57,5	8,9			
	4	58	56,1	9,7			
	Toplam	263	55,7	9,7			
KLE	1	57	42,7	13,4	3	0,41	0,74
	2	63	44,8	11,5	260		
	3	85	42,8	11,9			
	4	58	42,9	12,8			
	Toplam	263	43,3	12,3			
KM	1	57	73,4	13,2	3	2,39	0,07
	2	63	73,3	14,3	260		
	3	85	79,2	14,9			
	4	58	76,0	19,0			
	Toplam	263	75,8	15,6			

BÖS, KLE ve KM ölçekleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark görülmemektedir (BÖS $F_{3,260}=2,26$; KLE $F_{3,260}=0,41$; KM $F_{3,260}=2,39$; $p>0,05$). BÖS ölçeğine göre ortalaması en yüksek olan 3.sınıf ($X=57,5$), ortalaması en düşük olan ise 1.sınıf ($X=53,3$) öğrencileridir. KLE ölçeğine göre ortalaması en yüksek olan 2.sınıf ($X=44,8$) iken en düşük ortalamaya sahip olan ise 1.sınıf ($X=42,7$) öğrencileridir. KM ölçeğine göre ise en yüksek ortalamaya sahip olan 3.sınıf ($X=79,2$), en düşük ortalamaya sahip olan 1.sınıf ($X=73,4$) öğrencileridir.

"Cinsiyete göre öğrencilerin BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi nasıldır?" alt problemi için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete göre BÖS, KLE ve KM puanlarının karşılaştırılması t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
BÖS	Kadın	202	56,4	9,4	261	2,25	0,02
	Erkek	61	53,2	10,6			
KLE	Kadın	202	42,9	11,7	261	0,92	0,36
	Erkek	61	44,5	14,0			
KM	Kadın	202	77,1	14,8	261	2,37	0,02
	Erkek	61	71,7	17,5			

Öğrencilerin BÖS ve KM ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (BÖS $t_{261}=2,25$; KM $t_{261}=2,37$; $p<0,05$). KLE ortalama puanları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{261}=0,92$; $p>0,05$). BÖS ve KM puanları, kadın öğrencilerin ($X=56,4$ ve $X=77,1$) erkek öğrencilere ($X=53,2$ ve $X=71,7$) göre kimyaya yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve bilişötesi öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

"Yaşlarına göre öğrencilerin BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi nasıldır?" alt problemi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yaşlarına göre BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi ANOVA sonuçları

	Yaş	N	X	S	sd	F	p
BÖS	18-20	113	54,6	10,2	260	1,70	0,20
	21-25	149	56,5	9,3			
	26-30	1	47,0	.			
	Toplam	263	55,7	9,7			
KLE	18-20	113	43,9	12,0	260	0,27	0,80
	21-25	149	42,8	12,6			
	26-30	1	45,0	.			
	Toplam	263	43,3	12,3			
KM	18-20	113	73,1	14,1	260	3,05	0,05
	21-25	149	77,8	16,4			
	26-30	1	80,0	.			
	Toplam	263	75,8	15,6			

Analiz sonucuna göre öğrencilerin yaşları ile BÖS, KLE ve KM ölçekleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (BÖS $F_{2,260}=1,70$; KLE $F_{2,260}=0,27$; KM $F_{2,260}=3,05$; $p>0,05$). Yani yaşın bilişötesi stratejisi, kimya laboratuvar endişesi ve kimya motivasyon etkisi üzerinde herhangi bir etki göstermediği söylenebilir.

"Laboratuvar ders notlarına göre öğrencilerin BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi nasıldır?" alt problemi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Laboratuvar ders notlarına göre BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi ANOVA sonuçları

	Ders Notu	N	X	S	sd	F	p	Farkın Kaynağı
BÖS	0-50 (A)	26	47,4	11,0	3	12,5	0,00	A-B, A-C, A-D
	51-70 (B)	74	53,7	7,7	259			B-A, B-C, B-D
	71-85 (C)	128	57,3	8,7				C-A, C-B
	86-100 (D)	35	60,2	11,6				D-A, D-B
	Toplam	263	55,7	9,7				
KLE	0-50 (A)	26	45,4	12,8	3	3,7	0,01	-
	51-70 (B)	74	46,4	14,1	259			B-D
	71-85 (C)	128	42,2	10,9				-
	86-100 (D)	35	39,1	11,2				D-B
	Toplam	263	43,3	12,3				
KM	0-50 (A)	26	61,3	15,9	3	23,1	0,00	A-B, A-C, A-D
	51-70 (B)	74	70,6	14,7	259			B-A, B-C, B-D
	71-85 (C)	128	78,6	13,3				C-A, C-B, C-D
	86-100 (D)	35	87,7	12,4				D-A, D-B, D-C
	Toplam	263	75,8	15,6				

Analiz sonucuna göre öğrencilerin BÖS, KLE ve KM ortalamalarında kimya laboratuvar ders notlarına göre anlamlı bir fark görülmektedir (BÖS $F_{3,259}=12,5$; KLE $F_{3,259}=3,7$; KM $F_{3,259}=23,1$; $p<0,05$). Öğrencilerin ortalamalarındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, BÖS için A puan ile B, C ve D puanlar arasında; B puan ile A, C ve D puanlar arasında; C puan ile A ve B puanlar arasında ve D puan ile A ve B puanlar arasında anlamlı fark vardır ($p<0,05$). KLE için B puan ile D puan arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). KM için ise A puan ile B, C ve D puanlar arasında; B puan ile A, C ve D puanlar arasında; C puan ile A, B ve D puanlar arasında; D puan ile A, B ve C puanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). "Genel akademik başarı algısına göre öğrencilerin BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi nasıldır?" alt problemi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Genel akademik başarı algısına göre BÖS, KLE ve KM puanlarının değişimi ANOVA sonuçları

	Başarı Derecesi	N	X	S	sd	F	p	Farkın Kaynağı
BÖS	Kötü (A)	23	49,3	10,4	3	10,7	0,00	A-C, A-D
	Orta seviyede (B)	120	53,7	8,6	259			B-C, B-D
	İyi (C)	103	58,7	9,1				C-A, C-B
	Çok iyi (D)	17	60,4	12,4				D-A, D-B
	Toplam	263	55,7	9,7				
KLE	Kötü (A)	23	45,6	17,0	3	1,2	0,33	-
	Orta seviyede (B)	120	44,2	10,8	259			-
	İyi (C)	103	42,2	12,4				-
	Çok iyi (D)	17	40,1	13,4				-
	Toplam	263	43,3	12,3				
KM	Kötü (A)	23	65,0	18,0	3	10,0	0,00	A-C, A-D
	Orta seviyede (B)	120	73,1	12,5	259			B-C, B-D
	İyi (C)	103	80,1	15,6				C-A, C-B
	Çok iyi (D)	17	83,8	20,2				D-A, D-B
	Toplam	263	75,8	15,6				

Analiz sonucuna göre öğrencilerin BÖS ve KM ortalamalarında kimya laboratuvar dersine yönelik kendini başarılı bulma derecesi bakımından anlamlı bir fark görülmektedir (BÖS $F_{3,259}=10,7$; KM $F_{3,259}=10,0$; $p<0,05$). KLE ile laboratuvar dersine yönelik başarı algısı bakımından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğrencilerin genel akademik başarı algısına göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, BÖS için A başarı derecesi ile C ve D arasında; B başarı derecesi ile C ve D arasında; C başarı derecesi ile A ve B arasında ve son olarak D başarı dereesi ile A ve B arasında anlamlı fark vardır ($p<0,05$).

KM için A başarı derecesi ile C ve D başarı derecesi arasında; B başarı derecesi ile C ve D başarı derecesi arasında; C başarı derecesi ile A ve B başarı derecesi arasında; D başarı derecesi ile A ve B başarı derecesi arasında anlamlı fark vardır ($p<0,05$).

“Öğrencilerin BÖS, KLE ve KM puanları arasında ilişki var mıdır?” alt problemi için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

BÖS, KLE ve KM puanlarının korelasyon sonuçları

		BÖS	KLE	KM
BÖS	r	1	-0,249**	0,470**
	p		0,00	0,00
	N	263	263	263
KLE	r	-0,249**	1	-0,311**
	p	0,000		0,00
	N	263	263	263
KM	r	0,470**	-,311**	1
	p	0,000	0,000	
	N	263	263	263

Analiz sonucunda, BÖS ile KLE arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki, ($r=-0,249$, $p<0,05$); KM arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,470$, $p<0,05$). KLE ile KM arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,311$, $p<0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri, kimya laboratuvar kaygıları ve kimyaya yönelik motivasyonları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada BÖS ortalaması 55,7 bulunmuştur. Bilişötesi öğrenme stratejilerinde öğrencilerin cinsiyetleri, laboratuvar ders notları ve akademik başarı algısı bakımından anlamlı fark görülürken; sınıf düzeyleri arasında anlam bakımından fark bulunmamıştır. Alan yazında yapılan birçok çalışmaya göre bilişötesi öğrenme stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmaktadır. Tunca ve Alkın-Şahin (2014)’nin yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha çok kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Demir ve Özmen (2011)’nin yaptığı çalışmada da kadın öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Baykara (2011)’nin çalışmasında ise, kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına göre “Örgütlenme Stratejilerini” daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu çalışmanın aksine yapılan birçok araştırmada (Aydın ve Coşkun, 2011; Cihanoğlu, 2012; Memnun ve Akkaya, 2009; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011) ise biliş ötesi öğrenme stratejilerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin BÖS puanlarında kimya laboratuvar dersi akademik başarıları bakımından anlamlı bir fark görülmektedir. Literatürde de (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Evran ve Yurdabakan, 2013; Kartal, Kayacan ve Selvi, 2013; Lindsay-Coleen, 2010 Akt.Tunca ve Alkın-Şahin, 2014) bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlikleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Tunca ve Alkın-Şahin (2014)’ün yapmış olduğu çalışmada ise biliş ötesi öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada fen bilimleri eğitimi öğrencilerinin BÖS puanlarında

sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. 3. sınıftakilerin puanları daha yüksektir. Bu farklılığı Fen Bilgisi 3. sınıfta öğretim derslerinin ve uygulamaların fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alan yazında bilişötesi öğrenme stratejileri ile ilgili bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Baykara, 2011; Demir ve Özmen, 2011; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Birinci sınıftaki öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Özsoy ve Günindi (2011), Memnun ve Akkaya (2009)'nın yapmış oldukları çalışmalarda da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha alt sınıftaki öğrencilere göre bilişötesi öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada KLE ortalaması 43,3 bulunmuştur. Kimya laboratuvar endişesi puanlarında üniversite öğrencilerin laboratuvar ders notları bakımından anlamlı fark görülürken; sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, ve akademik başarı algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kaya ve Çetin-Seda (2012) da çalışmalarında kimya öğretmen adayların kimya laboratuvar endişelerinde cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından anlamlı fark bulamamıştır. Sınıf düzeyi ile endişe puanlarının değişimi incelendiğinde 2. sınıftakilerin daha endişeli olduğu bunun fen bilgisi eğitimi programında analitik kimya ve organik kimya derslerinin 2. sınıfta yer alması ve öğrencilerin bu derslerde zorlanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı şekilde Erökten (2010) fen bilgisi öğrencilerinin, Kurbanoglu (2014) ise lise öğrencilerinin kimya laboratuvar endişelerine yönelik çalışmasında cinsiyetin anlamlı farka yol açmadığını belirtmiştir. Seçkin ve Yılmaz (2014) ise cinsiyet ile laboratuvar endişesi açısından bazı çalışmalarında anlamlı farklılık bulmuş iken bazı çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmamıştır. Mallow (1994)'un yapmış olduğu çalışmada da endişenin kızlarda daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada KM ortalaması 75,8 bulunmuştur. Kimyaya yönelik motivasyonlarında öğrencilerin cinsiyetleri, kimya laboratuvar ders notları, akademik başarı algıları bakımından anlamlı fark görülürken; sınıf düzeyleri bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Bayan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bazı araştırmacılarca da belirlenmiştir. Çavaş (2011); Çetin Dindar ve Geban (2009); Güvercin, Tekkaya ve Sungur (2010); Karagöz Bolat (2007); Sevinç, Özmen ve Yiğit (2011); Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) motivasyonun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışmaların aksine Şen ve Yılmaz (2014), Akbaş ve Kan (2007) ve Karagöz Bolat (2007)'in yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin öğrencilerin motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin KM puanlarında kimya laboratuvar dersi akademik başarıları bakımından anlamlı bir fark görülmektedir ($p < 0,05$). Tunca ve Alkın-Şahin (2014)'ün yapmış olduğu çalışmada öğrenci başarısının motivasyon ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Araştırmada fen bilimleri eğitimi öğrencilerin KM puanlarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde yapılan bazı çalışmalara göre sınıf düzeyinin öğrencilerin motivasyonlarını yüksek derecede etkilediği belirtilmektedir. Örneğin, Güngören (2009), Şenler ve Sungur (2009), Güvercin (2008) ve Karagöz Bolat (2007)'in yaptığı çalışmalara göre sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise sınıf düzeyiyle motivasyon önce artmakta sonra azalmaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin kimya ve kimya laboratuvarı içerikli 6 dersi ilk iki sınıfta, kimyada özel konuları 3. sınıfta alması ve derslerdeki uygulamaların derse yönelik motivasyonlarını etkilemesi olabilir. Kimyada özel konular dersinde öğrenciler kimyanın günlük yaşamdaki uygulamaları ile ilgili çalışmaları yaptıkları için motivasyonlarının artması olasıdır. Azizoğlu ve Çetin (2009)'nin çalışması ise çalışmaya paralel olarak sınıf düzeyinin motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı farklılık görülmediğini belirtmiştir.

Son olarak öğrenci başarısının BÖS ve KLE ile arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş ($r = -0,249$; $p < 0,05$), KM arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,470$; $p < 0,05$). KLE ve KM arasında da negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,311$; $p < 0,05$). Tunca ve Alkın-Şahin (2014)'in yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmen adaylarının başarıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Bununla birlikte Landline ve Stewart (1998)'in araştırmalarında da bilişötesi, motivasyon, özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiş ve bilişötesi ile özyeterlik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin kimyaya karşı bilişötesi öğrenme stratejileri ile motivasyonlarını artırmak, kimyaya karşı endişelerini ise aza indirmek önemli bir amaçtır. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini en iyi şekilde tespit etmek, öğrenme sırasında nasıl hissettiklerini bilmek, bazı öğrencilerin hayatları boyunca kimyayı öğrenirken diğerlerinin böyle olmayışının nedenlerinin bilinmesi kimya dersinde öğrenim gören öğrencileri için önemlidir (Glynn ve Koballa, 2006; Glynn ve diğ., 2009).

Bu yönden öğrencilerin kimyaya karşı motivasyonlarının artırılması birçok açıdan fayda gösterecektir (İlhan, Sadi ve Yıldırım, 2011). Kimyaya yönelik endişelerinin azaltılıp motivasyonlarının artırılması için lisans eğitim programlarında düzenlemeler yapılabilir. Örneğin endişenin yüksek olduğu ikinci sınıfta analitik kimya dersi 2 saat teorik 2 saat uygulama şeklinde yapılarak öğrendiklerini uygulamaları sağlanabilir. Aynı şekilde organik kimya dersi teorik 2 saat olarak programda uygulanmaktadır. Bu derse organik sentez ve analiz reaksiyonlarını deneyerek gözlem yapacakları 2 saat daha eklenebilir. Kimya laboratuvarında öğrenilen bilgiler daha kalıcı olabilir. Öğrencilerin laboratuvar etkinliklerinde farklı laboratuvar yaklaşımlarını uygulamaları sağlanabilir. Bilişötesi öğrenme stratejilerinin önemi ve öğretimde etkisi konusunda öğrenciler bilgilendirilebilir. Dersleri yürüten öğretim elemanlarının öğrencilerin hazır bulunuşluklarını motivasyon, kaygı gibi duyuşsal özelliklerini dikkate alarak yapacakları planlamalarla kimya ve laboratuvar derslerindeki başarının artışı desteklenebilir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akbaş, A. & Kan, A. (2007). Affective factors that influence chemistry achievement (motivation and anxiety) and the power of these factors to predict chemistry achievement. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 10-20.
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2), 551-557.
- Azizoğlu, N. & Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40,80-92.
- Bowen, C. W. (1999). Development and score validation of a chemistry laboratory anxiety instrument (CLAI) for college chemistry students. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1),171-185.
- Böyük, U., Demir, S. & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Dergisi*, 3 (4), 342-349.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve yorum*.16. Baskı; Pegem yayınları: Ankara.
- Cihanoglu M. O. (2012) Metacognitive awareness of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4529 – 4533.
- Çavaş, P. (2011). Factor affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International*, 22(1), 31-42.
- Çetin Dindar, A. & Geban, Ö. (2009). *The Turkish adaptation of the science motivation questionnaire*. European Science Education Research Association Conference, Istanbul, Turkey.
- Dansereau, D. F., Brooks, L.W., Holley, C.D. & Collins, K.W. (1983). Learning strategies training: Effects of sequencing. *Journal of Experimental Education*, 51(3), 102-108.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 177-193.
- Demir, Ö. & Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Düren, A.Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. 8. Baskı, 338 s., Alfa Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Eddy, R. M. (2000). Chemophobia in the college classroom: Extent, sources and students characteristics. *Journal of Chemical Education*, 77(4), 514-517.
- Erökten, S. (2010). Fen bilgisi öğrencilerinde kimya laboratuvar uygulamalarının öğrenci endişeleri üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 107-114.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Evrans, Ş. & Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 213-220.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.

- Glynn, M.S., Taasobshirazi, G. & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (2), 127-146.
- Güngören, S. (2009). *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: a crossage study*. Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Güvercin, O., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2010). A crossage study of elementary students' motivation towards science learning. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 233-243.
- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2003). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- İlhan, N., Sadi, S. & Yıldırım, A. (2011). Students' Interest to usage of organic chemistry in daily life. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- İlhan, N., Yıldırım, A. & Sadi Yılmaz, S. (2012). Kimya motivasyon anketi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 297-310.
- Karagöz Bolat, N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon başarı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kartal, T., Kayacan, K. ve Selvi, M. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 913-939.
- Kaya, E. ve Çetin-Seda, P. (2012). Investigation of preservice chemistry teachers' chemistry laboratory anxiety levels. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(3), 90-98.
- Kurbanoglu, N. İ. (2014). Lise öğrencilerinin kimya laboratuvarı kaygı ve kimya dersi tutumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 199-210.
- Landline J, Stewart J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy and academic achievement. *Canadian Journal of Counseling*, 32(3), 200-212.
- Laukenmann, M., Bleicher, M., Fu, S., Glaser-Zikuda, M., Mayring, P. & VonRhöneck, C. (2003). An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. *International Journal of Science Education*, 25(4), 489-507.
- Lindsay-Coleen, P. (2010). *Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance*. Unpublished B.S. Thesis, Northern Illinois University.
- Mallow, J. V. (1994). Gender related science anxiety: a first binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 3, 227-238.
- Memnun, D.S. & Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.
- Nakiboğlu, C. ve Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarlarında v-diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 58-75.
- Namlu, A. G. (2003). The effect of learning strategy on computer anxiety. *Computer in Human Behavior*, 19, 565-578.
- Namlu, A.G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 123-136.
- Oxford, R. N. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers: Boston, Massachusetts.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. & Kuruyer, G. H. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 489-492.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 430-440.
- Seçkin, M. & Yılmaz, S. (2014). Örnek olay yönteminin öğretmen adaylarının kimya laboratuvarı dersine karşı endişelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 215-227.
- Sevinç, B., Özmen, H. & Yiğit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Şahin, E. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15v(2), 317-334.
- Şen, Ş. & Yılmaz, A. (2014). Lise ve üniversite öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 17-37.
- Şenler, B. & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self concept, task value beliefs and achievement in science. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 106-117.

- Turner, R. C. & Lindsay, H. A. (2003). Gender differences in cognitive and non-cognitive factors related to achievement in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80(5), 563-568.
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Uzun, N. & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- Yılmaz, H. & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Weinstein, C. E. & MacDonald, J. D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies? *Journal of School Psychology*, 24 (3), 257-265.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. Wittrock, M.C. (Ed.) Handbook of Research on Teaching, (315-327) New York NY: Macmillan Publishing Company.



Classification of Actions Used in Turkish Teaching Programs According to the Revised Bloom Taxonomy¹

Gözde AVŞAR², Filiz METE³

Received: 22 November 2017, Accepted: 17 May 2018

ABSTRACT

The instruction programmes have a great importance in terms of a lesson process. Teaching programs in our country are prepared by the Ministry of National Education. These programmes have been developed in accordance with the requirements of the age. This study was conducted in order to determine the level of emergence from the students in higher level cognitive steps in the revised bloom taxonomy expected from Turkish teaching programs. This research aims the verbs which take place in the curriculum of Turkish language to be classified in the curriculum. The verbs which are used in the acquisitions of the curriculum are in a limited number and they usually go on with the repetition of the same acquisitions. As a result of this study, it has been seen that most of the acquisitions in the curriculums have centred on the step of practice and the step of creating hasn't been given place much out of the writing skill. This study, Turkish teaching programs for 2006 and 2015 were discussed. It has been seen that the achievements in the programs do not take place in the upper levels sufficiently.

Keywords: Bloom Taxonomy, Turkish teaching Programs.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Teaching programs are one of the most important components of education. In our country teaching programs are prepared by the Ministry of National Education. The study was carried out in order to determine the level of higher cognitive steps expected from the students in the Turkish language teaching program. Each program or teacher has different goals. It cannot be said that correct measurement and evaluation can be made in the measurement process when the targets are so differentiated.

In this case Benjamin S. Bloom formed the taxonomy as Head of the Department of Examinations at the University of Chicago and made it available to the educational community. Benjamin S. Bloom is without doubt the greatest name that comes to mind in terms of taxonomy. Bloom's taxonomy was completed in 1956 and published in a book. There is a hierarchical structure in the taxonomy. The lowest order of the 6-level cognitive field is the information step. While knowledge, understanding, and application are considered as sub-levels, analysis, evaluation, synthesis are considered as top levels. The steps are the continuation of each. It is a taxonomy that is used to classify what students are expected to learn. Taxonomy prepared by Bloom et al. has been translated into 22 languages so far.

The curriculum for Turkish language in 2006 and 2015 was covered in the study. The curriculum of Turkish language in 2006 brought about radical changes and the curriculum of Turkish language in 2015 was formed by organizing and transforming the previous program. The Turkish teaching program for the year 2015 was gradually implemented in the academic year 2016-2017.

The basic skills expected to be reached with the 2006 Turkish programs are: correct, beautiful and effective use of Turkish, critical thinking, creative thinking, communication, problem solving, research, decision making, using information technology, entrepreneurship. And In the 2015 program, it is aimed to realize mental skills such as

¹This article was produced from a master thesis titled "Classification of the Benefits of Turkish Education Programs in 2006 and 2015 by the Revised Bloom Taxonomy" and presented as a presentation at the 10th International Turkic Education and Instructional Congress.

²Teacher, MEB, gozdem.goste@gmail.com

³Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University Faculty of Education, flzmt27@gmail.com

thinking, understanding, sorting, classification, interrogation, relationship building, criticism, prediction, analysis, synthesis and evaluation besides Turkish teaching. 2006 and 2015 Turkish Curriculum were evaluated comparatively. All areas of the programs are given and their differences are revealed. But in this study, learning achievements in 2006 and 2015 programs are classified as taxonomic.

The aim of this study is to classified of verbs according to the Revised Bloom Taxonomy which were used in the programs.

The study includes the following sub-problems:

1. What is the distribution of the verbs used in the 2006 and 2015 Turkish teaching programs in terms of the cognitive levels of the Revised Bloom Taxonomy?
2. Have the proper verbs been used for high-level cognitive steps according to the Bloom Taxonomy of the revised?

Methods

Qualitative research is the study of relations, events, or the nature of materials. In this study, document analysis was performed on qualitative research methods. Document analysis is a method used in qualitative research. In this context, the achievement verbs in the 2006 and 2015 Turkish curricula have been examined and classified.

Results and Discussion

As the result of the research, it has been determined that most of the items are the same and the same verbs are repeated in most cases and usually the lower levels are used in the classroom or skill areas. There are mostly high-level steps in the writing field among the skills. According to the number of achievements, the most items is in the reading ability in 2006 program, while the least number is in the communication skills in 2015 with 15 items.

In 2006 grammar items in 8th grade are the highest in the lower level step. The lowest rate in the lower level is the skill of writing in the 7th grade in 2015. This is followed by the skill of writing in the 8th grade in 2015 and the skill of writing in the 6th grade in 2015.

The rate of inclusion in the analysis, evaluation and creation stages of the purpose of "gaining basic skills such as thinking, understanding, sorting, classification, questioning, relationship building, criticizing, predicting, analyzing, synthesizing and evaluating" was investigated. The 2006 and 2015 Turkish curricula were addressed and the achievements of these programs were listed and graded according to the steps in which the gains were included in the revised Bloom Taxonomy.

The result of the classification is that the cognitive steps are not adequately placed in the upper cognitive steps. It has been determined that the items are mostly concentrated at the application level and manifest themselves in almost all skills. It will ensure that the achievements set out in the programs that meet the higher steps at the cognitive level are achieved.

Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması¹

Gözde AVŞAR², Filiz METE³

Başvuru Tarihi: 22 Kasım 2017, **Kabul Tarihi:** 17 Mayıs 2018

ÖZET

Öğretim programları bir dersin işlenişinde büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Bu programlar çağın gereklerine uygun biçimde geliştirilmektedir. Çalışma buradan yola çıkarak Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlarda, öğrencilerden beklenen Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki üst düzey bilişsel basamaklara çıkabilme durumunu belirlemek için yapılmıştır. Bu çalışmada, Türkçe öğretim programlarında yer alan fiillerin sınıflandırılması amaçlanmaktadır. Program kazanımlarında kullanılan fiiller sınırlı sayıda olup genellikle aynı kazanımların tekrarı ile devam etmektedir. Çalışmanın sonucunda programlardaki kazanımların çoğunun uygulama basamağında yoğunlaştığı ve yazma beceri alanı dışında yaratma basamağına fazla yer verilmediği görülmüştür. Çalışmada 2006 ve 2015 yılı Türkçe öğretim programları ele alınmıştır. Programlarda yer alan kazanımların üst düzey basamaklara yeterli oranda yer vermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bloom Taksonomisi, Türkçe Öğretim Programı.

1. Giriş

Eğitim ve öğretim insanoğlunun var olduğu andan itibaren onunla birlikte gelişen bir düzendir. İnsanoğlu bu gelişen düzene yetişebilmek onu değerlendirebilmek amacıyla eğitim için çalışmalar ve araştırmalar yapmıştır. Büyükkaragöz'e (1998: 26) göre bireyin davranışlarında yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişimler meydana getiren bir süreç olan eğitim Sönmez'e (1991: 95) göre hem bir denge aracı hem de bir değişim aracıdır. İnsanoğlunun yaşamı nasıl yıllar geçtikçe değişip geliyorsa eğitimin de aynı süreçte değişerek ilerlemesi gerekmektedir.

Eğitimin planlı ilerleyebilmesi için eğitim ve öğretim programları hazırlanmaktadır. Cumhuriyet döneminden itibaren Türkçe eğitiminin daha planlı olması için birçok program hazırlanmıştır. Bu programlar sırasıyla 1924, 1927, 1929, 1938, 1949, 1981, 2006 ve 2015 programlarıdır. 2004 yılından itibaren yapılandırıcı yaklaşımın ülkemiz eğitim sisteminde uygulanmaya başlamasıyla, öğretim programları da düzenlenerek bu şekilde yeniden hazırlanmıştır.

Çalışmada yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla hazırlanan 2006 ve 2015 programlarını ele almıştır. 2006 yılı Türkçe öğretim programı köklü bir değişiklik getirmekle beraber 2015 yılı Türkçe öğretim programı önceki programın düzenlenip dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur. 2015 yılı Türkçe öğretim programı 2016-2017 eğitim öğretim döneminde kademeli olarak uygulamaya geçirilmiştir. 2006 yılı Türkçe öğretim programında okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi beceri alanlarına ait kazanımlar yer alırken 2015 Türkçe öğretim programında ise sözlü iletişim okuma ve yazma başlıkları adı altında üç bölümde belirlenmiştir. Programlarda amaç bakımından herhangi bir değişiklik bulunmazken 2015 programında vizyon kavramı ilk kez karşımıza çıkmıştır. 2015 programında dinleme/izleme ve konuşma becerisi sözlü iletişim becerisi olarak birleştirilmiştir.

Hedefler öğrenciye eğitim yoluyla kazandırılması istenen özelliklerdir. Her öğretmenin ya da her programın farklı hedefleri bulunmaktadır. Hedeflerin bu kadar farklılaşması durumunda ise ölçme işleminde doğru ölçüm ve değerlendirme yapılabildiğinden söz edilemez. Hedeflerin ölçülmesi ise aynı şekilde öğretmenden öğretmene, okuldan okula fark etmektedir. Böyle bir durumda Benjamin S. Bloom Chicago Üniversitesi Sınavlar Dairesi Başkanı olarak bir taksonomi oluşturmuş ve eğitim topluluğunun kullanımına sunmuştur.

¹Bu makale "2006 ve 2015 Türkçe öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Sınıflandırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gozdem.goste@gmail.com

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, flzmt27@gmail.com

1.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Taksonomi denince akla gelen en büyük isim kuşku yok ki Benjamin S. Bloom'dur. Bloom'un taksonomisi 1956'da tamamlanarak bir kitapta yayınlanmıştır. 6 seviyeden oluşan taksonomide hiyerarşik bir yapı vardır. 6 seviyeden oluşan bilişsel alanın en alt basamağı bilgi basamağıdır. Bilgi, kavrama, uygulama alt seviyeler olarak kabul edilirken, analiz, değerlendirme, sentez üst seviyeler olarak kabul edilir. Basamaklar her birinin devamı niteliğindedir. Bloom Taksonomisi öğrencilerin öğrenmeleri beklenen şeyleri sınıflandırmak için kullanılan bir taksonomidir. Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan taksonomi bugüne kadar 22 dile çevrilmiştir (Bümen, 2006: 3).

Eğitim ve öğretimde değişen özellikler taksonominin yenilenme ihtiyacını doğurmaktadır. Özçelik (2014: 349-358) taksonominin ilk şeklinde yapılan değişiklikleri aşağıdaki şekilde gruplandırmakta ve şu şekilde özetlemektedir:

Vurgulama ile ilgili dört değişiklik

- Güncelleştirilmiş şekilde dikkatle kullanımdaki şekliyle taksonomiye yönelmiştir.
- Güncelleştirmede hedef kitlenin genişletilmesine çalışılmış öğretmenler vurgulanmıştır.
- Anlamayı kolaylaştırmak için özellikle değerlendirme görevi örneklerinden yararlanılmıştır.
- Güncelleştirmede alt kategoriler vurgulanmaktadır.

Terimler ile ilgili dört değişiklik

- Ana kategori başlıkları hedeflerin biçimi ile tutarlı hale getirildi.
- Bilgi ile ilgili alt kategorilerin adları değiştirildi ve bunlar yeniden düzenlendi.
- Bilişsel süreç kategorilerinin alt kategorileri fiillerle değiştirildi.
- Kavrama ve yaratma ile ilgili başlıklar değiştirildi.

Yapı ile ilgili dört değişiklik

- Hedeflerin ad ve fiil bileşenleri ayrı boyutlar haline getirildi.
- İki boyutlu çözümleme aracımız olan sınıflama tablomuzun temelini oluşturmaktadır.
- Süre kategorileri birikimli bir aşamalılık oluşturmaz.
- Sentez/yaratma ve değerlendirme sıralanışta yer değiştirdi.

İlk şekliyle taksonomi tek boyutlu olmasına karşın, güncelleştirilmiş şekliyle taksonomi iki boyutludur. Bu iki boyut arasındaki ilişkileri gösteren tabloya sınıflama (taksonomi, belirtke) tablosu denilmektedir. Bilişsel süreç boyutunda altı kategori vardır (Anderson ve Krathwohl, 2014: 7).

Aşağıda yer alan Tablo1'de Yenilenmiş Taksonominin bilişsel süreç boyutu yer almaktadır. Yenilenmiş Taksonomi bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutundan oluşmaktadır. Çalışmada kazanımlar bilişsel süreç bakımından sınıflandırılmıştır.

1.2. Öğretim Programları

Öğretim programları ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak tüm eğitimcilerin ulaşımına sunulmuştur. Ülke genelinde ortak bir öğretim programından ilerlenmek istenmektedir. Her ders için bir öğretim programı belirlenip, çağın gereklerine uygun hale getirilerek eğitim ve öğretimde kullanılmak üzere hazırlanmaktadır. Programlar, her dersin beceri alanına göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Türkçe dersi, bir beceri ve ifade dersi. Bu özelliği ile Türkçe dersi becerilerinin geliştirilmesi bu becerilere uygulama alanları tanımakla mümkün olabilir. 2006 Türkçe dersi öğretim programında hem ilköğretim birinci kademe hem de ikinci kademe 5 temel dil becerisi için ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir.

Programla ulaşılması beklenen temel beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik (MEB, 2006).

Tablo 1**Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu**

Bilişsel süreç sınıfları	Alternatif isimler	Tanımlar ve örnekler
B.1. Hatırlama: bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
Tanıma	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihini tanıma)
Anımsama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
B.2. Anlama: sözlü yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma		
Yorumlama	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme, çevirme	İfade şeklini değiştirme (ör: sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözel olarak ifade etme, önemli konuşma veya dokümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
Örnekleme	Gösterme, somutlama	Belli bir örnek bulma veya ilke veya kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
Sınıflama	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye ait olup olmadığını belirleme (ör: gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
Sonuç çıkarma	Çıkarılma, ulama, öteleme, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: yabancı bir dil öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
Karşılaştırma	Çelişme, eşleştirme, eşleme	İki düşünce nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (ör: tarihi olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden sonuç modelini oluşturma (ör: 18. Yüzyılda Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)
B.3. Uygulama: verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama		
Yapma	İcra etme	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
Yararlanma	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (ör: uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)
B.4. Analiz etme: materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünlüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme		
Ayrıştırma	Ayırma, ayırma, odaklanma, seçme	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarındaki ilişkisizleri ayırma (ör: bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları fark etme)
Organize etme	Bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıdaki elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (ör: tarihsel bir betimlemedeki kanıtları belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
İrdeleme	Tahlil etme	Verilen materyalde kendini gösteren bakış açısını yanlılıkları değerleri ve niyeti belirleme (ör: politik bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme)
B.5. Değerlendirme: ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme		
Denetleme	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Bir süreç veya ürünün uyumsuzlukları belirleme ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma bir işlem kullanıldığında onun ne derece etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (ör: gözlemlediği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma ürünün dış ölçütlerle uygunluğunu belirleme bir işlemin verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (ör: verilen bir problemi çözmede iki yöntemden hangisinin en iyi yol olduğuna karar verme)
B.6. Yaratma: öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme öğeleri yeni bir yapı içerisinde yeniden düzenleme		
Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (ör: gözlenmiş bir olguyu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama (ör: verilen tarihi bir konuda bir araştırma planı tasarlama)
Üretme	Yapma	Bir ürün icat etme (ör: belli bir amaç için doğal yaşam alanları oluşturma)

Kaynak: (Anderson, Krathwohl, 2014: 86).

Türkçe dersi öğretim programında; Türkçe öğretiminin yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015: 3).

2006 yılı Türkçe dersi öğretim programında öğrenme alanları beş başlık halinde alınmıştır. Bu alanlar programın yapısına uygun olarak birbiriyle bir bütün oluşturacak, birbirini kapsayıp devam ettirecek bir şekilde düzenlenmiştir (Güneş, 2012: 2).

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında ise öğrenme alanları 3 başlık halinde verilmiştir. Bunlar sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklindedir.

Bayburtlu (2015) "2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında programları karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Programların tüm alanları verilmiş ve farklılıkları ortaya konmuştur. Bu çalışmada ise 2006 ve 2015 programlarında bulunan kazanımlar taksonomik olarak sınıflandırılmıştır.

2. Çalışmanın Amacı

İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programında yer alan "anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz yapma, yorumlama, değerlendirme ve sentez yapma becerilerini geliştirebilme" (MEB,2006: 4) ifadesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işaret etmektedir.

Çalışmada amaç; Türkçe öğretim programlarında yer alan fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasıdır.

Çalışmada şu alt problemlere yer verilmiştir:

- 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan kazanım fiillerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel düzeyler açısından dağılımı nedir?
- Türkçe dersi öğretim programlarında Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre belirlenmiş üst düzey bilişsel basamaklara uygun kazanım fiilleri kullanılmış mıdır?

2006 yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenciler üst düzey bilişsel basamaklarda etkinlikler düzenleyip, sorular sormalı ve bu sorulara cevaplar verebilmelidir.

2001 yılında yeniden hazırlanan Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde amaç; yapılan eğitimin planlı olması için belirlenmiş basamaklara uygun fiiller kullanılarak, etkinlik ve soru sorma becerileri kazandırmaktır. Bu sayede verilen eğitim kapsamlı ve geçerli olarak her kurumda eşit bir yapıya kavuşacaktır. Hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında bu taksonomik süreçler ele alınarak araştırma yapılmıştır.

3. Yöntem

İlişkilerin, etkinliklerin durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalara nitel araştırmalar denir (Büyüköztürk vd,2012: 265). Bu çalışmada da nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir.

Bu bağlamda 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında bulunan kazanımlar incelenmiş ve kazanımlarda sıklıkla aynı seviyedeki fiillerin tekrar ettiği görülmüştür.

3.1. Veri Analizi

Çalışma fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasıyla başlamış daha sonra ise bu kazanımların alt düzey bilişsel ya da üst düzey bilişsel alanda yer alma durumları tablolaştırılmıştır.

4. Bulgular

2006 Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında kazanımlar bulunmaktadır. 2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında sözlü iletişim yazma ve okuma beceri alanlarına yer verilmiştir. Alan kazanımları ayrı ayrı tablolaştırılmıştır.

Tablo 2

(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Dinleme/İzleme)

Hatırlama	
Anlama	2.1, 2.2, 4.1,
Uygulama	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.10, 2.11, 2.12, 2.14, 2.15, 2.17, 2.19, 2.20, 2.21, 2.23, 2.24, 2.25, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4,
Analiz etme	2.7, 2.8, 2.9, 2.13, 2.16, 2.18, 2.22,
Değerlendirme	3.1, 3.2, 3.3
Yaratma	

Yukarıdaki tabloda kazanımların numaraları verilerek sınıflandırılmaya alınmıştır. 2006 yılı Türkçe dersi dinleme/izleme becerileri kazanımlarının sınıflamasına bakıldığında uygulama basamağında kazanımların yoğunlaştığı görülmektedir. Toplam 42 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 3 tanesi anlama basamağında, 29 adet uygulama basamağında, 7 adet analiz etme basamağında, 3 adet değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Değerlendirme basamağında bulunan 3 kazanım da üst düzey bir değerlendirme becerisi istememektedir. Analiz etme basamağında bulunan fiiller sorgulama becerisi ile ilgilidir. Bu beceri alanında hatırlama ve yaratma basamağında fiile yer verilmemiştir.

Tablo 3

(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Konuşma)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.8, 1.9, 1.12, 1.13, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 3.1, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4
Analiz etme	1.6, 1.10, 1.11,
Değerlendirme	4.1, 4.2, 4.3, 4.4
Yaratma	3.2, 3.3, 3.4,

2006 yılı Türkçe dersi konuşma becerisi kazanımlarına bakıldığında kazanımların uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. 42 adet kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 32 tanesi uygulama basamağında, 3 tanesi analiz etme basamağında, 4 tanesini değerlendirme basamağında ve 3 tanesini yaratma basamağında yer almaktadır. Yaratma basamağında yer alan kazanımlar öğrencinin bilişsel düzeyini geliştirecek düzeydedir. Bu beceri alanında hatırlama ve anlama düzeyinde fiile yer verilmemiştir.

Tablo 4

(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Okuma)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.26, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9,
Analiz etme	2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.24, 2.25,
Değerlendirme	3.1, 3.2,
Yaratma	

2006 yılı Türkçe dersi okuma becerileri kazanımlarına bakıldığında kazanımların uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. 50 adet kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 42 tanesi uygulama basamağında, 6 tanesi analiz etme basamağında, 2 tanesi değerlendirme basamağında bulunmaktadır.

Değerlendirme basamağında bulunan kazanımlar üst düzey gerektirecek biçimde değildir. Bu beceride yaratma, hatırlama ve anlama basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 5
(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Yazma)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.10, 1.11, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.8, 5.9, 5.10, 6.1, 6.2,
Analiz etme	1.8, 1.9,
Değerlendirme	4.1, 4.2, 4.3,
Yaratma	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 5.7,

2006 yılı Türkçe dersi yazma becerisi kazanımlarına bakıldığında 42 adet kazanım bulunduğu görülmektedir. Türkçe dersinde en fazla yaratma basamağının kullanıldığı alan yazma becerisi olarak görülmektedir. Bunun yanında uygulama basamağında kazanımlar yoğunlaşmaktadır. Kazanımların 32 tanesi uygulama basamağında, 2 tanesi analiz etme basamağında, 3 tanesi değerlendirme basamağında ve 5 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama ve anlama basamağını karşılayacak kazanımlara yer verilmemiştir.

Tablo 6
(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Dil Bilgisi 6. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	1.1, 1.4, 1.5, 1.6, 2.3, 2.4, 2.5, 2.7,
Uygulama	2.1, 2.2, 2.6, 2.8, 2.9
Analiz etme	1.2, 1.3, 1.7,
Değerlendirme	
Yaratma	

2006 yılı Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi kazanımları sınıflara göre ayrılarak verilmiştir. 6. sınıf dilbilgisi kazanımları 16 adet olup genellikle alt düzey bilişsel becerileri karşılayacak biçimdedir. Kazanımlar sınıflar arttıkça çoğalmakta ve birikerek ilerlemektedir. Analiz etme basamağında kullanılan kazanımlar sorgulama ve karşılaştırmayı kapsamaktadır. Kazanımların 8 tanesi anlama basamağında, 5 tanesi uygulama basamağında, 3 tanesi analiz etme basamağında yer almaktadır. Bu beceri alanında hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 7
(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Dil Bilgisi 7. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 2.1, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2,
Uygulama	1.6, 1.7, 1.8, 2.2, 3.1, 3.3, 4.4, 5.3,
Analiz etme	1.3,
Değerlendirme	
Yaratma	

2006 yılı Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi kazanımları sınıflara göre ayrılarak verilmiştir. Kazanım sayısı 20 adettir. Bu sınıfta dil bilgisi kazanımları anlama basamağında yoğunlaşmıştır. Sınıf seviyeleri arttıkça kazanım becerilerinin de üst seviyede olması beklenirken bu sınıfta kazanımlar bu beklentiye karşılayamamaktadır. Kazanımların 11 tanesi anlama basamağında, 8 tanesi uygulama basamağında, 1 tanesi ise analiz etme basamağında yer almaktadır. Hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 8

(2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Dil Bilgisi 8. Sınıf)

Hatırlama**Anlama** 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.4, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10,**Uygulama** 1.3, 1.4, 2.3, 2.5, 2.6, 2.11, 3.1, 3.2,**Analiz etme****Değerlendirme****Yaratma**

2006 yılı Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi kazanımları 8. sınıfta diğer sınıflara göre karmaşık konuları kapsamaktadır. Dil bilgisi kazanımları sınıf seviyesi arttıkça birikerek çoğalmaktadır. Bu sınıfta kazanımlar uygulama ve anlama basamağında yoğunlaşmıştır. 17 adet kazanım bulunmaktadır. Kazanımların 9 tanesi anlama basamağında, 8 tanesi uygulama basamağında yer almaktadır. Bu sınıfta hatırlama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 9

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Sözlü İletişim 5. Sınıf)

Hatırlama**Anlama****Uygulama** 1.1, 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.1.5, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9,**Analiz etme** 1.10, 1.11, 1.12,**Değerlendirme****Yaratma** 1.2,

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında beceriler sözlü iletişim, yazma ve okuma olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi kazanımları bu beceri alanlarına dağıtılarak işlenilmektedir. 5. sınıf sözlü iletişim kazanımları uygulama basamağında yoğunlaşmaktadır. 17 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 13 tanesi uygulama basamağında, 3 tanesi analiz etme basamağında ve 1 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama, anlama, değerlendirme basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 10

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Okuma 5. Sınıf)

Hatırlama 2.20, 2.21, 2.23,**Anlama****Uygulama** 2.1, 2.2, 2.4, 2.7, 2.8, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.22,**Analiz etme** 2.3, 2.5, 2.6, 2.9,**Değerlendirme** 2.10,**Yaratma**

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında okuma beceri alanında 23 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar uygulama basamağında yoğunlaşmaktadır. 3 kazanım hatırlama basamağında, 15 kazanım uygulama basamağında, 4 kazanım analiz etme basamağında, 1 kazanım ise değerlendirme basamağında yer almaktadır. Anlama ve yaratma basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 11

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Yazma 5. Sınıf)

Hatırlama**Anlama****Uygulama** 3.1.5, 3.1.6, 3.3, 3.4.4, 3.4.5, 3.4.6, 3.4.7, 3.4.8, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13,**Analiz etme****Değerlendirme****Yaratma** 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.1.7, 3.2, 3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.9,

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında yazma beceri alanında 29 kazanım bulunmaktadır. 2006 yılı programında olduğu gibi yazma beceri alanında kazanımlar yaratma ve uygulama basamağında

yoğunlaşmaktadır. Türkçe dersinde yaratma basamağı kazanımları en fazla yazma beceri alanında kullanılmaktadır. Kazanımların 17 tanesi uygulama basamağında, 12 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama, anlama, analiz etme, değerlendirme basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 12

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Sözlü İletişim 6. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	1.1, 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.1.5, 1.2, 1.4, 1.5, 1.6, 1.8,
Analiz etme	1.7, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13,
Değerlendirme	
Yaratma	1.3.

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında 6. sınıf kazanımları da 3 beceri alanına ayrılmıştır. Sözlü iletişim beceri alanında 18 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar uygulama basamağında yoğunlaşmaktadır. Kazanımların 11 tanesi uygulama basamağında, 6 tanesi analiz etme basamağında, 1 tanesi ise yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama, anlama, değerlendirme basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 13

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Okuma 6. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	2.5,
Uygulama	2.1, 2.2, 2.3, 2.10, 2.12, 2.13, 2.17, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27,
Analiz etme	2.4, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.14, 2.15, 2.16, 2.18,
Değerlendirme	2.11,
Yaratma	

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında okuma beceri alanında 27 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar uygulama basamağında yoğunlaşmaktadır. 9 kazanım analiz etme basamağında bulunurken bu kazanımlar sorgulama becerisi için belirlenmiştir. Kazanımların 1 tanesi anlama basamağında, 16 tanesi uygulama basamağında, 9 tanesi analiz etme basamağında ve 1 tanesi değerlendirme basamağında yer almaktadır. Hatırlama ve yaratma basamağına yer verilmemiştir.

Tablo 14

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Yazma 6. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	3.1.6, 3.4.4, 3.4.5, 3.4.6, 3.4.7, 3.4.8, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.11, 3.12,
Analiz etme	3.10,
Değerlendirme	3.13,
Yaratma	3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.7, 3.3, 3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.9,

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında yazma beceri alanında 28 kazanım bulunmaktadır. Yazma beceri alanında kazanımlar yaratma basamağında yoğunlaşmaktadır. Kendi yazdıklarını değerlendirme kazanımı ise değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Kazanımların 14 tanesi uygulama, 1 tanesi analiz etme, 1 tanesi değerlendirme, 13 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Bu beceri alanında hatırlama ve anlama basamaklarına yer verilmemiştir.

Tablo 15

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Sözlü İletişim 7. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	1.1., 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.2, 1.4, 1.5, 1.6, 1.8, 1.10,
Analiz etme	1.7, 1.9, 1.11, 1.12,
Değerlendirme	
Yaratma	1.3,

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında 7. sınıf sözlü iletişim beceri alanında 16 kazanım bulunmaktadır. Sözlü iletişim alanında kazanımlar uygulama basamağında yoğunlaşmaktadır. Kazanımların 11 tanesi uygulama basamağında, 4 tanesi analiz etme basamağında, 1 tanesi ise yaratma basamağında yer almaktadır. Bu beceri alanında hatırlama, anlama ve değerlendirme alanını karşılayacak fiillere yer verilmemiştir.

Tablo 16

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Okuma 7. Sınıf)

Hatırlama	2.8, 2.11, 2.15,
Anlama	2.5,
Uygulama	2.1, 2.2, 2.3, 2.7, 2.9, 2.16, 2.17, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28,
Analiz etme	2.4, 2.6, 2.10, 2.12, 2.13, 2.18,
Değerlendirme	2.14,
Yaratma	

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında 7. sınıf okuma beceri alanında 28 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar uygulama ve analiz etme basamağında yoğunlaşmaktadır. Kazanımların 3 tanesi hatırlama basamağında, 1 tanesi anlama basamağında, 17 tanesi uygulama basamağında, 6 tanesi analiz etme basamağında ve 1 tanesi değerlendirme basamağında yer almaktadır. Yaratma basamağını karşılayacak fiillere yer verilmemiştir.

Tablo 17

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Yazma 7. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	3.4.5, 3.4.6,
Uygulama	3.1.6, 3.4.4, 3.4.8, 3.5, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10,
Analiz etme	3.4.7,
Değerlendirme	3.11,
Yaratma	3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.7, 3.2, 3.3, 3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.9, 3.4.10, 3.4.11, 3.6,

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında yazma beceri alanında 30 kazanım bulunmaktadır. Yazma beceri alanında kazanımlar yaratma basamağında yoğunlaşmıştır. Kazanımların 2 tanesi anlama basamağında, 8 tanesi uygulama basamağında, 1 tanesi analiz etme basamağında, 1 tanesi değerlendirme basamağında ve 17 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama basamağına yer verilmemiştir.

Tablo 18

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Sözlü İletişim 8. Sınıf)

Hatırlama	
Anlama	
Uygulama	1.1, 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.1.5, 1.2, 1.4, 1.5, 1.6,
Analiz etme	1.7, 1.10, 1.11,
Değerlendirme	1.8,
Yaratma	1.3,

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında 8. Sınıf sözlü iletişim beceri alanında 15 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar uygulama basamağında yoğunlaşmaktadır. Kazanımların 10 tanesi uygulama basamağında, 3 tanesi analiz etme basamağında, 1 tanesi değerlendirme ve 1 tanesi yaratma basamağında bulunmaktadır.

Tablo 19

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Okuma 8. Sınıf)

Hatırlama	2.7, 2.10, 2.16,
Anlama	2.26,
Uygulama	2.1, 2.2, 2.3, 2.6, 2.8, 2.11, 2.12, 2.17, 2.18, 2.27, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31,
Analiz etme	2.4, 2.5, 2.9, 2.13, 2.14, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.24, 2.25,
Değerlendirme	2.15, 2.23,
Yaratma	

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programı 8. sınıf okuma beceri alanında 31 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar diğer becerilerdekinden farklı olarak daha dengeli biçimde dağılım göstermiş diyebiliriz fakat yaratma basamağında hiç kazanım bulunmaması da bir eksiklik olarak görülmektedir. Kazanımların 3 tanesi hatırlama basamağında, 1 tanesi anlama basamağında, 14 tanesi uygulama basamağında, 11 tanesi analiz etme basamağında ve 2 tanesi değerlendirme basamağında yer almaktadır. Yaratma basamağına yer verilmemiştir.

Tablo 20

(2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (Yazma 8. Sınıf)

Hatırlama	3.8,
Anlama	3.4.5, 3.4.6, 3.4.9, 3.4.10,
Uygulama	3.1.6, 3.4.4, 3.4.8, 3.5, 3.7, 3.9, 3.10, 3.11,
Analiz etme	3.4.7,
Değerlendirme	3.12,
Yaratma	3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.7, 3.2, 3.3, 3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.11, 3.6,

2015 yılı Türkçe dersi 8. sınıf yazma beceri alanında 30 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar diğer sınıf ve becerilerden farklı olarak bu sınıfta yazma becerisinde daha dengeli dağılmıştır ve yazma becerisinden beklenen yaratma basamağı yoğun olarak kullanılmıştır. Kazanımların 1 tanesi hatırlama basamağında, 4 tanesi anlama basamağında, 8 tanesi uygulama basamağında, 1 tanesi analiz etme basamağında, 1 tanesi değerlendirme basamağında, 15 tanesi yaratma basamağında bulunmaktadır.

5. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda kazanımların çoğu aynı fiillerin tekrarı hatta aynı kazanımların tekrarı olduğu ve sınıf ya da beceri alanı ayrımlarında da genellikle alt düzey basamakların kullanıldığı belirlenmiştir. Beceri alanlarında en çok yazma alanında üst düzey basamaklar yer almaktadır. Kazanım sayılarına bakıldığında en çok kazanım 2006 yılı programında okuma becerisinde yer alırken, kazanım sayısı en az olan ise 15 kazanım ile 2015 yılı 8. Sınıf sözlü iletişim beceri alanıdır. Alt düzey basamak oranında en yüksek oranı 2006 yılı dil bilgisi 8. Sınıf kazanımlarıdır. Alt düzey basamak oranında en az oranı ise 2015 yılı 7. Sınıf yazma becerisi karşılamaktadır. Üst düzey basamak oranlarına baktığımızda ise en yüksek oran 2015 yılı yazma becerisi 7. Sınıf kazanımlarıdır. Bunu yine 2015 yılı 8. Sınıf yazma becerisi ve 2015 yılı 6. Sınıf yazma becerisi izlemektedir.

Çalışmada Türkçe öğretim programlarında yer alan “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi temel becerileri kazanma” amacının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan üst düzey bilişsel beceri olan analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verme oranı araştırılmıştır.

2006 ve 2015 Türkçe öğretim programları ele alınarak bu programların kazanımları listelenmiş olup, kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer aldığı basamaklara göre uzman görüşü alınarak sınıflandırma yapılmıştır.

Yapılan sınıflandırmanın sonucunda üst düzey bilişsel basamaklara yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yazılan kazanımların çoğunlukla uygulama basamağında yoğunlaştığı neredeyse tüm becerilerde kendini göstermiştir.

Eroğlu (2013) “6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 234 kazanım sayısı içerisinde en çok anlama basamağında yer alan kazanımlara ulaşıldığını, analiz etme, değerlendirme, yaratma basamağında kazanımın yer almadığına ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışma ise Eroğlu'nun (2013) çalışmasından farklı olarak 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarındaki tüm kazanımları ele almıştır.

Dalak (2015) ise “TEOG sınav soruları ile 8. Sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi” isimli çalışmasında TEOG sınavında yer alan tüm derslerin ilgili kazanımlarını araştırarak sınıflandırmıştır. Buradaki Türkçe dersi kazanımlarının sonuçlarına baktığımızda ise soruların ve ilgili kazanımların kavramsal bilgi boyutunda yer aldığını görmekteyiz. Ayrıca bu çalışma kazanımları hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç bakımından sınıflandırmıştır. Bu çalışma Dalak'ın (2015) çalışmasından farklı olarak Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımları tüm sınıflar bazında ele almıştır. Dalak'ın çalışması ayrıca Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutunu araştırmıştır.

Çiftçi (2010) ise “İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. Sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Türkçe öğretim programlarında yer alan “üst becerilerin gelişmesini sağlayacaktır” iddiasıyla çalıştığını ortaya çıkarmıştır. Çalışma 29 kazanımın sadece 3 tanesinin sentez ve değerlendirme basamağında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bu çalışma Çiftçi'nin (2010) çalışmasından farklı olarak Türkçe öğretim programlarında yer alan tüm kazanımları sınıflandırmıştır.

Yapılan araştırmada kazanımların üst düzey bilişsel becerilere yeterli oranda yer verilmediği görülmüştür. Kazanımların her basamağı karşılayacak oranda yazılması Türkçe dersinin başarı oranını daha da yükseltecektir. Bundan sonra yazılacak olan kazanımlarda Türkçenin zenginliklerini sezdirmek amacıyla farklı fiillerin kullanıldığı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre üst düzey becerileri de karşılayacak kazanımların yazılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (Ed.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (çev. D. A. Özçelik), (2. Baskı), Pegem Akademi: Ankara.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10/15(8817), 137-158.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitimin temelleri)*. Mikro Yayıncılık: Konya.
- Büyüköztürk, Şener ve diğ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 185-200.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Eroğlu, D. (2013). *6,7,8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefesi*. Adım: Ankara.



Investigation of Values in Ahmet Ümit's Tale Books¹

N. Gamze ILICAK², Nuran BAŞOĞLU³

Received: 10 May 2018, Accepted: 21 May 2018

ABSTRACT

Values are the concepts necessary for the healthy personality development of the individual, providing social life participation, organizing community life and playing an important role in the realization of cultural transfer. The role of oral folk literature products in children's education is very important. Tales are the traditions, customs, beliefs of the societies they belong to; social, cultural, and economic structures. Tales are instrumental in learning the child's basic values. In this study, it was aimed to examine the values in the "Masal Masal İçinde" and "Olmayan Ülke" tales, which Ahmet Ümit learned through oral traditions and shaped by his own knowledge. The data obtained from the qualitative research methods through the document analysis were reported with descriptive analysis. As a result of the research it has been determined that in the tale books examined many values like respect, love, benevolence, generosity, diligence, determination, patriotism, patience, justice and compassion. It has been seen that Ahmet Ümit's tales can be used in the transfer of values as important works.

Keywords: Ahmet Ümit, Tales, Values Education.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The concept of value is gained by social science by Znaniecki. The word derives from the root of the valor, which means that it is precious, strong in Latin (Bilgin, 1995). Values are factors that play a decisive role in shaping their preferences by influencing the individual's feelings and thoughts. Through the values, the expectation of the society from the people is revealed. Values, which are an indispensable part of the culture, are also its reflection. It may be the case that nations lose their assets with losing their value. Therefore, transfer and education of values is a matter that should be focused on. Especially in recent years, values and values education are among the topics to be studied. Numerous studies have been carried out for the healthy transfer of values.

In transference and in education of values, position of oral and written culture cannot be denied. Books, an important part of written culture; are important, indispensable and irreplaceable elements in terms of education. Fairy tale books are about products that come to mind firstly when it comes to values education. The tales that effective in the child's growth process that in the acquisition and teaching of values is big in the contribution. The tales have many fun and educational functions. Through the tales, children learn moral values, political values, social values.

When it comes to fairy tales, it should not come to mind that only products that are the creators of oral cultures. There are also literary tales from a writer's pen. These products, which are written in fairy tale form, are valuable works in terms of introducing to the child to the tale at this period when the story tellers are decreasing. Ahmet Ümit, one of the master novelists; also published essays, stories, poems and even fairy tales. In this study, "Masal Masal İçinde" and "Olmayan Ülke" tales books which Ahmet Ümit listens and learns through oral culture and develops with his contributions are emphasized.

¹ A part of this article was presented as an abstract paper at the IV. International Symposium on Multidisciplinary Studies in Paris- France on April 27th-28th, 2018. In addition, this study was supported by Bülent Ecevit University under the project titled "Investigation of Values in Ahmet Ümit's Tale Books" and within the scope of the project numbered 2018-YKD-62742145-01.

² Assist. Prof. Dr., Gelişim University, Faculty of Economics, Administrative and Social Science, gamzeilicak@hotmail.com.

³ Inst. Dr., Bülent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, nuranbasoglu@hotmail.com

Methods

The study was carried out by adopting a qualitative approach in the screening model. In the screening model, the event that is the subject of the research is trying to be defined as if the individual or object is within its own conditions (Karasar, 2012: 77). The study group of the research creates two tale books of Ahmet Ümit in "Masal Masal İçinde" and "Olmayan Ülke". In this work, it is aimed to examine the values of Ahmet Ümit's tales. The values in the books were segmented from the classification table created by İdi Tulumcu (2005: 61-62).

The results of the research were obtained from a qualitative research method using a document review. Document analysis includes analysis of written materials containing information about facts and phenomena targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2008: 187). The obtained data is presented by descriptive analysis. The purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way (Yıldırım and Şimşek, 2008: 224). The data interpreted by the researchers were directly supported by the citations and evaluated.

Results

In here, we study "Masal Masal İçinde" and "Olmayan Ülke" tale books from Ahmet Ümit. We found that these books contain different moral values such as honesty, patience, respect, love, helpfulness, generosity, diligence, determination, patriotism, openness, fairness and compassion. When we compare "Masal Masal İçinde" and "Olmayan Ülke" to each other, we found that the former has more values in the book. We also identified determination, diligence, respect, openness and compassion are frequently mentioned in fable books. Using the moral values placed in tale books of Ahmet Ümit, we determined that tale books can be used to transfer values.

Discussion and Conclusions

Ahmet Ümit documented tales which he heard when he was a little boy to prevent them disappear. He presented these tales in a literature form to the reader. He made use of his own experience when he wrote the books instead of keeping them in their traditional verbal form. In "Masal Masal İçinde" and "Olmayan Ülke", he included lot of moral values.

If we look at the current literature studying moral values education in tales, we see that moral values similar to each other appear in books. We conclude that Ahmet Ümit's two tale books are supporting the recent studies and have the same moral values in them. We think that these tales are important sources to learn moral values. Tale books that are studied in here are helping children in real life and steering them to right values. We can easily say that number of these kind of tale books should increase and they can be used in schools.

Ahmet Ümit'in Masal Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi¹

N. Gamze ILICAK², Nuran BAŞOĞLU³

Başvuru Tarihi: 10 Mayıs 2018, **Kabul Tarihi:** 21 Mayıs 2018

ÖZET

Değerler, bireyin sağlıklı bir kişilik gelişimi için gerekli, sosyal hayata katılımını sağlayan, toplum hayatını düzene koyan ve kültür aktarımının gerçekleşmesinde önemli rol oynayan kavramlardır. Sözlü halk edebiyatı ürünü olan masalların, çocuk eğitimindeki rolü çok önemlidir. Masallar ait oldukları toplumların geleneklerini, göreneklerini, inançlarını; sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını yansıtır. Çocuğun temel değerleri öğrenmesinde masallar birinci derecede rol oynar. Bu çalışmada Ahmet Ümit'in sözlü gelenek aracılığıyla öğrenip kendi birikimleriyle şekillendirerek yazıya aktardığı "Masal Masal İçinde" ve "Olmayan Ülke" masal kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile raporlaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen masal kitaplarında; saygı, sevgi, yardımseverlik, cömertlik, çalışkanlık, kararlılık, vatanseverlik, sabırlı olma, adil olma ve merhametli olma gibi birçok değere yer verildiği tespit edilmiştir. Ahmet Ümit'in masal kitaplarının değer aktarımında kullanılabilecek nitelikte önemli eserler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Ümit, Masal, Değerler Eğitimi.

1. Giriş

Masallar halkın dünyaya bakışını, duygularını, değer yargılarını yansıtan ürünlerdir. Kolektif suuraltıyla oluşturulan bu ürünler, sözlü kültürde yüzyıllardan beri anlatılmakta olan yaratımlardır. Bu ürünlerde olağanüstü olaylar, doğaüstü varlıklar kendine yer bulmaktadır. Masallar ne kadar var olmayan bir ülkede, zaman ve mekândan yoksun hayal mahsulü ürünler gibi gözükse de aslında çocuğun bireysel gelişimine katkıda bulunan eserlerdir. Masallar eğitici, öğretici ve ders verici niteliktedir. Çocuklar; doğru ile yanlış, iyiliğin ödüksüz, kötülüğün ise cezasız kalmayacağını masallar aracılığıyla öğrenmektedir. Bir bakıma masallar "iyi bir kişi" olmayı öğütleyen ürünlerdir.

Ahmet Ümit günümüz popüler roman yazarlarından biridir. Sadece roman türünde eserler vermemiş deneme, hikâye, şiir ve hatta masal kitapları da yayımlamıştır. Bu çalışmada Ahmet Ümit'in sözlü gelenek aracılığıyla öğrenip kendi birikimleriyle şekillendirerek yazıya aktardığı "Masal Masal İçinde" ve "Olmayan Ülke" masal kitaplarında yer alan değerler incelenecektir. Değerler eğitiminde kıymetli bir yere sahip masal türü, doğru okunduğunda ve incelendiğinde değerlerin kazandırılmasında etkili olacaktır.

1.1. Ahmet Ümit Kimdir?

1960 yılında Gaziantep'te doğan Ahmet Ümit, 1983'te Marmara Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü'nü bitirmiştir. 1985-1986 yıllarında, Moskova'da Sosyal Bilimler Akademisi'nde siyaset eğitimi görmüştür. Evlidir ve Gül adında bir kızı bulunmaktadır.

Ümit'in ilk kitabı, "Sokağın Zulası" 1989 yılında yayımlanmıştır. Bir şiir kitabı olan bu ürün, içinde dönemin siyasi olaylarının da izlerini barındırmaktadır. 1992 yılında Ahmet Ümit'in "Çıplak Ayaklıydı Gece" adındaki ilk hikâye kitabı yayımlanmıştır. 1994 yılında "Bir Ses Böler Geceyi" adlı uzun öykü kitabı yayımlanmıştır. 1995 yılında hem çocuklara hem büyüklere yönelik "Masal Masal İçinde" adlı masal kitabını yayımlamıştır.

Ümit, ilk romanı olan "Sis ve Gece"yi 1996 yılında yayımlamıştır. Polisiye edebiyat açısından önemli bir yere sahip olan bu kitap, farklı dillere de çevrilmiştir. 1998 yılında ise "Kar Kokusu" romanı

¹ Bu makalenin bir kısmı 27-28 Nisan 2018 tarihlerinde Paris-Fransa'da düzenlenen IV. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışma "Ahmet Ümit'in Masal Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi" başlıklı ve 2018-YKD-62742145-01 numaralı proje kapsamında Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından desteklenmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, gamzeilicak@hotmail.com

³ Dr. Okt. Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, nuranbasoglu@hotmail.com

yayımlanmıştır. “Agatha’nın Anahtarı” adlı polisiye hikâye kitabı, 1999 yılında yayımlanmıştır. “Patasana” adlı romanı 2000 yılında yayımlanmıştır. 2002 yılında polisiye öykü kitabı olan “Şeytan Ayrıntıda Gizlidir”i yazmıştır. “Beyoğlu Rapsodisi” ve “Kukla” romanlarını 2003’te kaleme almıştır. 2004’te “Aşk Köpekliktir” adlı hikâye kitabını yayımlamıştır.

Ümit, 2005’te romanlarının kahramanlarından biri olan Başkomiser Nevzat’ı çizgi romanla buluşturmuştur. Böylece “Başkomiser Nevzat Çiçekçinin Ölümü” adlı çizgi eser, İsmail Gülgeç’in çizgileriyle okuyucuya sunulmuştur. 2006 yılında “Kavim”i kaleme almıştır. 2006 yılında “Ninatta’nın Bileziği”ni yayımlamıştır. 2007 yılında “İnsan Ruhunun Haritası” adlı deneme kitabı yayımlanmıştır. 2008’de “Olmayan Ülke” masal kitabını ve “Bab-ı Esrar” romanını kaleme almıştır. 2010’da “İstanbul Hatırası” romanı rafları süslemiştir. 2012 yılında “Sultanı Öldürmek” adlı eserini kaleme almıştır. 2013’te “Beyoğlu’nun En Güzel Abisi” romanını yazmıştır. 2015’te “Elveda Güzel Vatanım” adlı son romanı yayımlanmıştır.

1.2. Masal Türünün Tanımı

Saim Sakaoğlu masalı “Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayların masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür” (1999: 2) diye tanımlamıştır.

Başka bir tanım da ise masal “Hadiseleri muhayyel bir dünyada cereyan eden, kahramanları insan ve kimi zaman da hayvan ve olağanüstü varlıklar olan, dinleyenleri eğlendiren ve bu arada eğiten, gerçeği bir takım remz ve sembollerle gerçek üstü kalıplara sokarak yansıtmaya çalışan mensur anlatım türü” olarak ifade edilmiştir (Kaya, 2007: 488).

Elçin ise bu türü, “bilinmeyen bir yerde, bilinmeyen şahıslara ve varlıklara ait hâdiselerin mâcerâsı, hikâyesi” şeklinde açıklamıştır (1981: 368). Yapılan tanımlardan hareketle masalın olağanüstülükleri, doğaüstü olayları içinde barındıran bir yaratım olduğu söylenebilir. Masalların çocuk eğitiminde önemli bir yeri bulunmaktadır.

“Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki âlet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini: kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren” tür masallardır (Boratav, 1958: 15). Ana dilin eğitiminde, kelime kadrosunun öğreniminde, dilin geliştirilmesinde masalların katkısı büyüktür.

Yavuz kitabında sözlü halk edebiyatı ürünü olan masalların, çocuk eğitimindeki rolüne dikkat çeker. Masalların ait oldukları toplumların geleneklerini, göreneklerini, inançlarını; sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını yansıttığına işaret eder (Yavuz, 1997). Çocuğun ahlaki, sosyal vd. değerleri öğrenmesinde masallar birinci derecede rol oynar.

1.3. Değerler Eğitimi ve Masal Türü

Değer, davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır (Hökelekli, 2010). Bir başka deyişle değer; bireysel gelişim ve toplumsallaşma yolunda kişilerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarına ölçüt olan toplumların ortak olarak önemsedikleri işleyiş, devamlılık, kontrol gibi ihtiyaçlarını karşılayan inançlar bütünüdür (Kuran, 2007).

Değerler, bireyin sağlıklı bir kişilik gelişimi için gerekli, sosyal hayata katılımını sağlayan, toplum hayatını düzene koyan ve kültür aktarımının gerçekleşmesinde önemli rol oynayan kavramlardır (İdi Tulumcu, 2015: 17). Türkçe öğretim programında değerlerin sistematik ayrı bir başlık altında değil de programın içinde ve farklı bölümlerinde örtük bir şekilde ele alındığı görülür. Programın genel amaçlarında değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları; hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri; millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Aile, doğa, iyi ve güzel değerler gibi temel kavramlar çocuk kitaplarını zenginleştirmek için vazgeçilmez temel unsurlardır. Bu temel değerler, çocuğun dünya görüşünü zenginleştirmesi bakımından da oldukça önemlidir. Her toplumun ortak kültür değerleri vardır. Bu değerler çocukların şuur altına yerleşerek onlara olumlu davranışlar kazandıracak biçimde düzenlenmelidir (Yalçın ve Aytas, 2011: 46).

Değerlerin iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireye yaşadığı topluma ayak uydurması için nasıl davranacağı konusunda rehberlik ederek onu sosyalleştirmek, böylelikle huzurlu bir insan olmasına katkıda bulunmaktadır. Bir diğer işlevi ise insanları benzer görüşlerde birleştirerek toplumsal bütünlüğü kurmak ve gelecek nesillere aktarmaktır (Kumbasar, 2011: 25). Edebî metinler, değerlerin bu iki temel işlevini gerçekleştirirte araç olarak kullanılabilir.

Çağdaş çocuk yazınında değerlerin öğretici bir tavırla ya da sadece bilişsel olarak çocuğa aktarılması istenmez. Aksine çocuğa kazandırılması düşünülen değerlerin duyuşsal olarak aktarılması ve çocuğun da bu değerlere eleştirel ve yansıtmacı düşünceyle bakması istenir (Kuran, 2007).

Masallar aracılığıyla değerler eğitimi sağlanmaktadır. Eğlendirici, hoşça vakit geçirici özellikleri bulunan bu ürünlerin aynı zamanda eğitici işlevi de bulunmaktadır. Çocuk, masal kahramanının yaşadıklarını kendi yaşıyormuş gibi hayal eder. Masal kahramanları bir duruşu olan, zor olaylar karşısında cesur ve azimli davranan, özgüven sahibi karakterlerdir. Masal kahramanının olaylar karşısındaki tutumları, çocuğun muhayyilesinde doğru-yanlış kavramlarının oluşmasını sağlamaktadır. Bu ürünler aracılığıyla çocuklar; her ne olursa olsun pes etmemeyi, hedeflerine ulaşma kararlılığını benimserler. Her zaman iyilerin kazandığı güzel ve mutlu sonlar sayesinde çocuğun hayata bakışı olumlu bir hâl alır.

Masallardaki dünya çocuğu gerçeklikten koparmamaktadır. Hatta onun gerçek dünyaya ilişkin bilgiler edinmesini sağlamaktadır. “Masalın tabiatı gerçek dışı fanteziden doğmaz, daha çok için için gerçeğe bağlantılıdır. Fakat gerçek, oyunsu bir tarzda ortadan kaldırılır.” (Buch, 1992: 12). Masallar dikkatli bir şekilde okunduğunda gerçek hayata dair pek çok ize rastlanmaktadır. Yoksulluk, aldatma, paylaşma, yardımlaşma vs. günlük hayatın içinde yer alan durumlardır.

Masal “gelişen bireyi; değerlendiren, eleştiren ve üreten bir düşünce tarzına yönelterek onun sosyalleşmesine yardımcı olur.” (Yaman, 1995: 82). Bundan hareketle masalların gerçek yaşamla bağlantılı yaratımlar olduğu hatta sosyalleşmeyi sağladıkları da söylenebilir. Masallarda kalıcı olan unsur erdemdir. “Her ne kadar masallarda şiddet olsa da, erdemın karşısında güçsüz bir ayrıntı olarak kalır. Bu anlamda erdem amaçtır. Masal bittikten sonra çocuklar şiddeti unuturlar.” (Önal, 2000: 362). Erdemın ne kadar önemli bir değer olduğunu kavrarlar.

Masallar mutlu sonla bitmektedir. İyiler ödüllendirilmekte, kötüler ise cezalandırılmaktadır. Böylece masallar insana güvenli bir ortamda yaşadığı; kötülüğün, felâketin geçici olduğunu telkin etmektedir. Onu hayat karşısında güçlendirmektedir (Enginün, 1998: 197). Masalların sonunda etik kurallara uymayanlar mutlaka cezalandırılmaktadır. Bu da çocukları etkilemektedir. Çocuklar masallardaki olaylardan ders çıkarmakta, iyiliğın kötülükle mücadelesine şahit olup her zaman iyiliğın kazanacağı bilincinden hareketle iyiliğe yönelmektedirler.

İyi bir çocuk kitabının konu bakımından yerli kültür değerleri yanında evrensel insanlık ve ahlak değerlerini kazandırıcı nitelikte olması da gerekir (Şirin, 1994: 210).

Değerler ile ilgili literatür tarandığında hangi kavramların değer kabul edilmesi gerektiği konusunda görüş birliğı bulunmadığı ve hatta değer kabul edilen kavramların milletlere göre de değişiklik gösterdiği görülmüştür. İncelenen kitaplarda yer alan değerleri sınıflandırmak ve daha kolay yorumlayabilmek adına bu araştırmada İdi Tulumcu (2005: 61-62) tarafından oluşturulan sınıflandırma tablosu temel alınmıştır.

Tablo 1

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler ve Sınıflandırılması

<i>Ahlaki Değerler</i>	
Alçakgönüllülük	Kadirşinaslık
Bağışlama	Merhamet
Cesaret	Mürüvvet
Cömertlik	Namuslu olmak
Diğerkâmlık	Onur/Öz saygı
Doğruluk	Sabır
Dürüstlük	Samimiyet
Fedakârlık	Sözünde durmak
İyi niyet	Özgüven
<i>Dini Değerler</i>	
Hakseverlik(Allah inancı)	İbadet yerlerine saygı
Hakikat sevgisi	İffet
Hayâ	Şükür
Dini Günlere Duyarlılık	Peygamber Sevgisi
Tevekkül	
<i>Estetik Değerler</i>	
Estetik zevk	Müziğe değer verme
Geleneksel sanatlara saygı	Türk müziğine değer verme
Sanatlara duyarlılık	
<i>İktisadi Değerler</i>	
Kanaat	Tutumluluk
Tasarruf	
<i>Siyasi Değerler</i>	
Adalet/Adil olma	İnsan haklarına saygı
Bağımsızlık	Özgürlük
Demokrasi	Tarafsızlık
Eşitlik	Uzlaşma
Farklılıklara saygı duyma	Vatan sevgisi
<i>Sosyal Değerler</i>	
Aile sevgisi(anne, baba, kardeş sevgisi)	Konukseverlik
Aile birliğine önem verme	Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
Barış	Millet sevgisi
Bayrak sevgisi	Milli, manevi, ahlaki değerlere duyarlılık
Bayramlar	Milli ve evrensel değerlere duyarlılık
Dayanışma	Nezakat
Dil sevgisi	Özel yaşamın gizliliğine saygı
Doğa sevgisi	Paylaşma
Doğal çevreye duyarlılık	Sağlıklı yaşama
Dostluk(arkadaşlık)	Saygı
Duyarlılık	Sevgi
Emaneti korumak	Şehitlik
Tarihsel mirasa duyarlılık	Gazilik
Komşuluk	Temizlik
Görgülü olmak	Tutarlılık
Güvenilirlik	Türk Bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı
Hoşgörü	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
İnsan sevgisi	Türk büyüklerine saygı
İyilik yapma	Vefa
Kardeşlik	Yardımlaşma
<i>Teorik Değerler</i>	
Açık görüşlülük	Kararlılık
Bilimsellik	Ölçülülük
Çalışkanlık	Sorumluluk
Yeniliğe açıklık	

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde nitel bir yaklaşım benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi, var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymanın amaçlandığı tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012: 77).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ahmet Ümit'in sözlü gelenek aracılığıyla öğrenip kendi birikimleriyle şekillendirerek yazıya aktardığı "Masal Masal İçinde" ve "Olmayan Ülke" adlı iki masal kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada masal kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Doküman incelemesi yöntemine başvurulmasındaki amaç dokümanların nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir veri toplama yöntemi olmasıdır. Doküman incelemesi yöntemiyle araştırmacı diğer nitel araştırma yöntemlerine gerek duymadan ihtiyacı olan veriye ulaşabilir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz ile sunulmuştur. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Araştırmacılar tarafından yorumlanan veriler, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Ahmet Ümit'in Masal Kitaplarında Yer Alan Değerler

Ahmet Ümit'in "Masal Masal İçinde" ve "Olmayan Ülke" adlı masal kitapları bulunmaktadır. Ahmet Ümit bu masalları annesinden dinlediğini yazım sürecinde kendisinden bir şeyler kattığını, bazı şeyleri değiştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca bu masalların anonim ürünler olduğunu da vurgulamıştır. Masal anlatma geleneği ölmeye yüz tuttuğu için bu yaratımlar kaybolmasın diye kayıt altına aldığını ifade etmiştir. Masalların güzelliği, kültürümüze yönelik unsurların varlığı onu derinden etkilemiştir. Okuyucunun da bu kültür birikiminden haberdar olmasını, faydalanmasını amaçlamıştır (Ilıcak, 2014: 700-701). Ümit'in bu masalları okuyucuyu bilgilendirme, eğitme amacıyla ortaya koyduğu yorumu yapılabilir.

3.1.1. Masal Masal İçinde Adlı Masal Kitabında Yer Alan Değerler

Masal Masal İçinde adlı eserde padişahın güler yüzlü, samimi, yardımı seven ve barış yanlısı biri olduğu vurgulanmıştır (Ümit, 2012: 1-2). Padişahın yaptığı yardımları anlatarak övünmesi ise onun kusuru olarak verilmiştir (Ümit, 2012: 2). Böbürlenmenin iyi bir özellik olmadığı verilmeye çalışılmış, alçakgönüllü olmanın önemi vurgulanmıştır. Padişahın cömertliği, cömertliğin ne kadar önemli bir özellik olduğu işlenmiştir (Ümit, 2012: 3).

Millet Sevgisi

Genç padişahın "Padişah deyip geçmeyin, bizimki, öteki hükümdarlara hiç mi hiç benzemezmiş. Ne asık suratlı, ne de savaş meraklıymış. Yalnızca halkının mutluluğunu ister, ülkenin kalkınması için çabalar dururmuş." (Ümit, 2012:1) şeklinde bahsedilmiştir.

Yardımsızlık-Cömertlik

"Ülke hazinesini halkı için harcamaktan çekinmez, her fırsatta yoksulların, yetimlerin yardımına koşarmış." (Ümit, 2012: 1- 2).

Padişah, demirciye kim olduğunu düşünmeksizin yardım eder. “Kim olduğumuz önemli mi?” Seni kanlar içinde yerde yatar görünce yardımına geldik.” der (Ümit, 2012:15).

Dürüstlük

Vezir dürüstlüğü ile ele alınmıştır. Çevresindeki dalkavukların da etkisinde kalarak yaptığı iyilik ve yardımlarla övünen padişaha ders vermek için padişaha dürüst davranmış, yeryüzünde ondan daha cömert insanlar olduğunu vurgulamıştır. Bunu ispat etmek için de padişahla birlikte yolculuğa çıkmıştır.

Kararlılık

Padişah ve vezir kılık değiştirerek ensesine tokat atan herkese bir kese altın veren kör adamın hikâyesini öğrenmek için bir yolculuğa çıkar. Adam hikâyesini anlatmak için yumurta büyüklüğünde altına sahip olan ve bunu her mezatta satmayan kuyumcunun hikâyesini öğrenmek ister. Kuyumcu da kendi hikâyesini anlatmak için dükkânındaki duvardan geçmeye çalışan bu yüzden her seferinde yaralanan demircinin hikâyesinin öğrenmek ister. Demirci ise kendi hikâyesini anlatmak için minareye çıkmasına rağmen bir türlü ezan okuyamayan müezzinin hikâyesini öğrenmek ister. Müezzin de pazarda yaptığı şapkayı satacakken bir mezarlığa koşup ağlamaya başlayan şapkacının hikâyesini öğrenmek ister. Şapkacı hikâyesini anlatmak için kılık değiştirmiş padişah ve vezirden kör adamın, kuyumcunun, demircinin ve müezzinin hikâyelerini öğrenmek ister. Sonrasında kendi hikâyesini anlatır (Ümit, 2012: 7-8, 12-13, 16, 20, 23-24). Padişah ve vezir elde etmek istedikleri bilgiye ulaşabilmek için yolculuklarını uzatmış, bundan şikâyetçi olmamış ve en sonunda bilgilere ulaşmışlardır. Bu şekilde ortaya çıkan sıkıntılar, sorunlar karşısında kararlılığın önemi vurgulanmıştır.

Adalet

Ensesine vurana bir kese altın veren kör adam, “Oh! Hak müstahakkını buldu.” (Ümit, 2012: 6) diyerek adalet değerini işler.

Kanaatkârlık

Kuyumcunun hikâyesinde hırsından, açgözlülüğünden kahrolan adamlar işlenmiştir (Ümit, 2012: 11).

Kör adam gençliğinde kervancıdır. Ona büyük servet teklif eden yaşlı adamın iş teklifini kabul eder (Ümit, 2012: 119-120). İhtiyar adamın dediklerini yaptıktan sonra kırk deve yükü altın sahibi olurlar (Ümit, 2012: 123-124). Kervancı payı için ilk başta bir deve yükü altın ister ama zaman geçtikçe hakkını alamadığını düşünüp daha fazlasını istemeye başlar. Bütün altınları almasına rağmen yeterli bulmaz ve hazineyi bulmalarını sağlayan kutuyu da ister. Kutudaki toz sol gözün üstüne sürüldüğünde doğada yer alan altınların, hazinelerin görülmesini sağlamaktadır. Bunu anlayan kervancı, zorla bu kutuyu ihtiyardan alır. Sağ gözüne de sürer ve kör olur. Bunun üzerine ihtiyar, kervancıyı kırk deve yükü altınıyla evine bırakır kutuyu alıp gider ortalıklardan kaybolur (Ümit, 2012: 130-139).

Kör adamın hikâyesinde; önceleri kervancının vereceği bir deve yükü altına razı olan adamın sonra açgözlülük yaparak aptala dönüşmesi işlenmiştir. İsteklerinde kanaatkâr olamayan adam kervancının tüm malları ile de yetinmez ve sihirli kutuya göz diker. Kutudaki tozu yanlış gözüne sürmesiyle de kör olur (Ümit, 2012: 138) ve açgözlülüğün bedelini çok ağır öder.

Tutumluluk

Kuyumcu ailenin tek çocuğu olduğu için şımartılarak büyür. Şımarıklığından ötürü gençliğinde iyi bir evlat değildir (Ümit, 2012: 95). Kuyumcunun babası da kuyumcudur ve oğlunun baba mesleğini öğrenmesini ister. Ama o bunu istemez (Ümit, 2012: 98-99). Çünkü çalışmak istememektedir. Durumları iyidir. Bu yüzden sadece gezip tozmak istemektedir. Babası elinde bir mesleğinin bulunması gerektiğini söyler. Ama sözleri kâr etmez (Ümit, 2012: 102-103). Baba mesleğini öğrenmeyen çocuk, ayrıca babasının verdiği bütün harçlığı da arkadaşlarına harcar. Arkadaşlarının çeşitli sebeplerle istedikleri bütün paraları onlara verir. Hatta kendi kuyumcu dükkânlarından hırsızlık bile yapar (Ümit, 2012: 104-107). Şımarıklığın olumsuzluğu, müsrifliğin yanlışlığı, hırsızlığın kötülüğü vurgulanır.

Açık görüşlülük

Padişah ve vezir işin aslını bilmediklerinden kuyumcu suçlar, önyargılı davranırlar. Kuyumcu, “Bilmediğiniz konularda akıl yürütmeniz doğru değil.” diyerek onları uyarır ve açık görüşlü olmanın önemi vurgulanır (Ümit, 2012: 12).

Şapkacı memleketine döndüğünde karısının genç bir erkekle aynı yerde yattığını görür. Onu çok kıskanır ve öldürmek ister. Ama bunu başaramaz. Karısı kocasını görür. Ama onunla doğru düzgün konuşamaz. Kocasının kendini nehre attığını sanan kadın onun peşinden nehre girer, onu kurtarmak için kocasının başka bir erkek sandığı oğlu nehre girer. İkisi de ölür. Şapkacı bunu öğrenince çok pişman olur ama artık elinden bir şey gelmemektedir. Şapkacı kendini öldürmek ister ama yapamaz. Onun yerine bu acının cezası olarak yaşamaya, sabretmeye karar verir (Ümit, 2012: 41-48). Kıskançlığın olumsuzluğu, aceleyle ve ön yargılarla karar vermenin yanlışlığı vurgulanmıştır.

Paylaşma-Merhamet

Şapkacının acısı ve derdi karşısında paylaşma değeri işlenmiştir. Vezir, “Acıyı bilmeden sevinci kavrayamayız.” Der (Ümit, 2012: 24).

Demirci dükkânına gelip yemeğine ortak olmak isteyen kediden rahatsız olur. Onu kandırır ve öldürür. Kedinin bedeni bir insan şekline dönüşür. Demirci yaptığından pişman olur. Kız demirciyi yemek keyfini bozduğu için bir canlıyı öldürmekle suçlar. Demirci özür diler. Ama kız kabul etmez. Dükkânın duvarından yemyeşil bir bahçeye kapı açılır ve demirci affedilerek kızın gittiği bu yere girmek ister. Ama kız paylaşmayı bilmeyen zalimlerin buraya gidemeyeceğini, paylaşmayı ve merhamet etmeyi öğrenmesi gerektiğini söyler (Ümit, 2012: 83-92). Paylaşmama ve zalimliğin kötülüğüne işaret edilir.

İyilik

Usta-çırak ilişkisi üzerinden iyilik değeri işlenmiştir. Terzi, çırağı olan Şapkacının sevdiği kızla evlenmesi için aracı olur.

Dayanışma

Kız ve Şapkacının evlenebileceği ortaya çıkınca usta kalfasına kendisinin kullanmadığı bir evi verir. Desteklemenin, yardımlaşmanın, usta-çırak ilişkisinin önemini altı çizilir.

“Usta dediğin yalnızca mesleği değil yaşamı da öğretmelidir çırağına. Öğretmek de yetmez, ona destek olmalı, omuz vermelidir.” (Ümit, 2012: 32) der.

Vatan Sevgisi-Barış

Şapkacı evlendikten kısa bir süre sonra ülkesi savaşa girer. Cepheye gitmek zorunda kalır. Bütün hayatı değişir. Savaşın ne kadar kötü bir şey olduğunun farkına varır. Arkadaşlarıyla esir düşer ve köle olarak satılır. Karısını ve memleketini özler. Özgürlüğün kıymetini anlar. Satıldığı yerden kaçmaya çalışır ama başarılı olamaz. Çeşitli işkencelere maruz kalır. Köle olarak satıldıktan on yedi yıl sonra, toprak beyi ölünce evin hanımı şehre yerleşeceği için bütün kölelerle azat edilir ve böylece serbest kalır (Ümit, 2012: 32-36). Vatan sevgisi, özgürlüğün önemi, barışın iyiliği, savaşın kötülüğü burada verilmiştir.

Misafirperverlik

Yolculukları boyunca hikâyesini öğrenmek üzere buldukları herkes padişah ve vezire misafirperverlik gösterir. Şapkacı, müezzin, demirci ve kör adam onları güler yüzle karşıladılar, mükellef sofralar kurup ikramda bulundular. Kuyumcu hikâye anlatmasını isteyen padişah ve vezire: “Konuklarımın istekleri benim için emirdir. (Ümit, 2012: 93)” diye karşılık verir.

Çalışkanlık

Şapkacı gençliğinde kalfalık yapmıştır. Bu esnada zengin bir ailenin kızına âşık olur. Maddi farklılık yüzünden bu evliliğin olmayacağını düşünürken ustası sayesinde kızı ailesinden isteme cesaretini gösterir. Ustası kişinin çalışıp çabaladıktan sonra maddi imkânlarını arttıracığına inanmaktadır. (Ümit, 2012: 29-30). Burada çalışmanın, çalışkanlığın gerekliliğine işaret edilmiştir.

Şapkacı kızın zengin kendisinin fakir olduğunu belirtecekken ustası “Çalışır çabalar sen de zengin olursun oğlum. Dizinde derman, bileğinde bu altın bilezik olduktan sonra hiç korkma.” demiştir (Ümit, 2012: 30).

Kuyumcunun hikâyesinde kuyumcunun oğlu çalışmak istememektedir. Durumları iyi olduğu için sadece gezip tozmak istemektedir. Babası bu duruma çok üzülür. Hazıra dağ dayanmayacağını elinde bir mesleğinin bulunması gerektiğini söyler. Ama çocuk edepsizlik yapar (Ümit, 2012: 102-103). İş öğrenmeyen çocuk ayrıca babasının verdiği bütün harçlığı arkadaşlarına harcar. Arkadaşları çeşitli

sebeplerle para ister ve genç bunların hepsine para verir. Hatta kendi kuyumcu dükkânlarından hırsızlık bile yapar (Ümit, 2012: 104-107).

Çalışkanlık-Sabır-Sağlıklı Yaşama

Demirci mesleğinde ustalaşmak için uzun yıllar çalışır. Güce dayanan bir iş yaptığı için beslenmesine dikkat etmektedir. Abur cuburla öğünlerini geçirmez (Ümit, 2012: 81-82). Çalışmanın, sabrın önemi; sağlıklı beslenmenin gerekliliği yer almaktadır.

Sabır-Diğerkâmlık

Peri padişahının kızı müezzine âşık olur ve onu Zümrüdüanka kuşuyla ülkesine getirtir (Ümit, 2012: 54-58). Peri insanların bencil olduğunu, sadece eğitimle diğer insanların ve canlıların haklarını gözetebilen varlıklar hâline gelebileceklerini düşünür (Ümit, 2012: 63). Peri padişahı insanların güçsüz yaratıklar olduğunu düşünmektedir. Kızının müezzinele evlenebilmesi için kırk gün birbirlerine dokunmadan ülkelerinde yaşama koşulu öne sürer (Ümit, 2012: 65). Ama müezzine bu şartı yerine getiremez ve peri padişahı tarafından cezalandırılır (Ümit, 2012: 77-78). Bencilliğin kötülüğü, eğitimin ve sabrın önemi üzerinde durulmuştur.

Aile Sevgisi-Aile Birliğinin Önemi

Şımarık bir çocuk yetiştirdikleri için pişman olan kuyumcunun anne ve babası iyi birer anne baba olmanın önemini sezdirebilirler. Yaptığı tüm hatalara rağmen kuyumcunun babası oğluna olan sevgisinden tavana altın gizler ve oğlu intihar edecekken altınları bulup hayatta kalmasına yönelik planlar yapar.

Babası kısa sürede rahatsızlanır ve ölüm döşeğine düşer. Oğluna bir gün çocuğu olursa imkânı olsa bile çocuğunun hak etmediği şeyleri ona vermemesini belirtir. Ona büyük bir servet bırakmasına rağmen bu akılla devam ederse servetini tüketeceğini, arkadaşlarının da parası bitince ona saygı duymayacağını, intihar etmek isteyeceğini ve bu durumda odasına yaptırdığı halkayı kullanmasını söyler. Genç, kısa sürede savurganlığıyla bütün servetlerini harcar. Arkadaşları kendilerine kuyumcu dükkânı açar. Parası bitip arkadaşları tarafından hor görülünce intihar etmeye karar verir. Bu esnada babasının ona bıraktığı başka altınları bulur ve hayatına yeniden başlar (Ümit, 2012: 108-116). Çocuk eğitiminin önemi, savurganlığın ne kadar kötü bir şey olduğu, arkadaş seçiminin ehemmiyeti üstünde durulmuştur.

Cesaret

Kör adamın hikâyesinde kervancının söylediği "Ticaretin onda dokuzu cesarettir." (Ümit, 2012: 120) ifadesi yer alır. Hazineye ancak cesur insanların ulaşabileceği vurgulanır.

Dini Günlere Duyarlılık

Şapkacının ailesi kızı istemeye Cuma günü giderler (Ümit, 2012: 30).

3.1.2. Olmayan Ülke Adlı Masal Kitabında Yer Alan Değerler

Ahmet Ümit'in "Olmayan Ülke" masalında büyücüler ay tozundan yaratıldıkları için kendilerini üstün görmekte ve topraktan yaratılan insanı küçümsemektedir. İnsanlar da büyücülerin yeteneklerini çekememektedir. Bu yüzden aralarında bir düşmanlık vardır (Ümit, 2011: 2). Masalda bu düşmanlığın sevgi değeri ile barışa dönüştürülme çabası işlenmiştir.

Hoşgörü

İnsanlar ve büyücüler arasındaki olaylardan hareketle kendini beğenmenin kötülüğü, hasetliğin yanlışlığı, farklılıkları hoş görmenin önemi işlenmiştir. Öfkeye, nefrete, kine yenilmenin kötülüğü; sevginin nefretten daha iyi bir duygu olduğu belirtilir. Hoşgörünün önemi vurgulanır (Ümit, 2011: 56-57).

Eşitlik

Akıl ülkesi padişahı çocuklarını birbirinden ayırmamakta ve onlara eşit davranmaktadır (Ümit, 2011: 3).

Sevgi-Adalet

Evlilik çağına gelen padişah kızlarının evlenmek istedikleri kişiyi seçmelerine yönelik bir etkinlik düzenlenir (Ümit, 2011: 13-17). Bu etkinlik esnasında Su Hanım bilmeden babasının en büyük düşmanının oğluyla evlenmek ister. Büyücü olan Rüzgâr da Su Hanım'a âşık olur. Rüzgâr akıl ülkesinin

padişahından öç almak için bu etkinliğe katılmış olmasına rağmen bundan vazgeçer (Ümit, 2011: 25). Adaletli davranmanın güzelliği, sevginin nefreti unutturacağı ve düşmanlığı bitireceği vurgulanmıştır.

Saygı-Cesaret-Sözünde Durma

Rüzgâr büyücü olduğu için akıl ülkesinin padişahının Su Hanım ile evlenmesine izin vermeyeceğini düşünür. Su Hanım'ın ablalarının düğününe yönelik gerçekleşecek müsabakalara katılarak buradaki başarıları sayesinde hükümdarın evliliklerini onaylayacağına inanır. Çünkü hükümdarın cesaret ve yeteneğin saygı duyulması gereken değerler olarak benimsediğini bilir. Rüzgâr, Su Hanım'dan büyücü olduğunu kimseye söylememesine yönelik söz alır. Büyücüler ve etrafındakiler verdikleri sözleri tutmakla yükümlüdür yoksa cezalandırılırlar (Ümit, 2011: 26-29). Burada da farklılara saygı duymanın gerekliliği, cesaretin ve yetenekli olmanın önemi, verilen sözlere uymanın lüzumu üzerinde durulmuştur.

Prenceslerin düğünü için yapılan yarışmalardan ilki güreştir (Ümit, 2011: 35-36). İkinci gün cirit yarışı yapılır (Ümit, 2011: 40-42). Üçüncü gün ise kılıç müsabakası gerçekleşir (Ümit, 2011: 50-53). Tarihi sporların önemi belirtilir. Su Hanım yarışmalar sonrasında Rüzgâr'a verdiği andı unuttur ve ablalarına olanları anlatır. Ablaları padişaha durumu anlatırlar. Verilen söz yerine getirilmediği için Rüzgâr ve Su Hanım ayrılmak zorunda kalır (Ümit, 2011: 44-47). Sözünde durmanın önemine, dedikodunun kötülüğüne işaret edilmiştir.

İyilik-Merhamet

Su Hanım, Rüzgâr'ı bulmak üzere çıktığı yolculukta sihirli bir kelebekle karşılaşır. Kelebek, Su Hanım'a büyücüler kralının oğlunu neden sevdiğini sorunca Su Hanım ilk önce Rüzgâr'ın yakışıklılığından etkilendiğini ama asıl iyi, cesur, merhametli bir adam olduğu için onu sevdiğini belirtir (Ümit, 2011: 77-79). İyiliğin, cesaretin, merhametin güzelliği belirtilmiştir. Sevgiyi nefrete, barışı savaşa tercih etmenin önemi belirtilir (Ümit, 2011: 95). Vicdanı yitirmenin kötülüğü, güzelliğin akılla birleşmesi gerektiği vurgulanır (Ümit, 2011: 139).

İyilik-Doğruluk

Olmayan Ülkedekiler iyiliği bir görev gereği değil, cennete gitmek için veya cehennemde yanmamak için değil içlerinden geldiği için yaparlarmış. İyilik, doğruluk ve güzellik onların varoluş biçimiymiş. Onların dilinde; savaş, açlık, nefret, öfke, sömürü, öldürmek, yani kötülüğü simgeleyen kelimeler hiçbir zaman yer almamış (Ümit, 2011: 142). Su Hanım ve Rüzgâr'ın tüm zorlukların üstesinden içlerindeki iyiliğe ve doğruluğa sığınarak geldikleri ifade edilmiştir.

Vatan Sevgisi-Aile Sevgisi

Padişahın sevgisinin üç kızı ve ülkesi arasında paylaştırılmış olduğuna değinilmiştir (Ümit, 2011: 3).

Barış

Su Hanım ve Rüzgâr'ın birbirine duyduğu sevgi üzerinden barış değeri vurgulanmıştır. İki ülke arasındaki savaşın son bulmasını istemeleri ve evliliğin bir barış daveti olarak görülmesi için çabalamaları anlatılmıştır.

Fedakârlık

Su Hanım büyücü töresinden hareketle demir çarık delininceye, demir asa eğilinceye kadar Rüzgâr'ı aramaya karar verir (Ümit, 2011: 65). Su Hanım âşık olduğu Rüzgâr'a kavuşmak için saraydan, ailesinden kaçır dilenci kılığına girer (Ümit, 2011: 83).

4. Sonuçlar ve Tartışma

Değerler, bireyin sağlıklı bir kişilik gelişimi için gerekli, sosyal hayata katılımını sağlayan, toplum hayatını düzene koyan ve kültür aktarımının gerçekleşmesinde önemli rol oynayan kavramlardır. Sözlü halk edebiyatı ürünü olan masalların, çocuk eğitimindeki rolü çok önemlidir. Masallar ait oldukları toplumların geleneklerini, göreneklerini, inançlarını; sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını yansıtır. Çocuğun temel değerleri öğrenmesinde masallar birinci derecede rol oynar.

Masallar ve değerler eğitimi üzerine güncel bir literatür taraması yapıldığında masalların değer aktarımındaki etkililiğini ortaya koyan araştırmalar dikkati çekmektedir. Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı

(2013), “Türk Halk Masallarının Öğrencilerin İnsani Değerlere Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmalarında Türk halk masallarından faydalanılarak değerler eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen etkinliklerin; öğrencilerin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük gibi insani değerlere ilişkin tutumları ve davranışlarına olumlu bir etki sağladığını ortaya koymuşlardır.

Akkaya (2014), “Keloğlan Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi” adlı çalışmada masallarda en sık rastlanan değer geleneksellik, güç ve başarı değerleri olduğunu tespit etmiş ve masallardaki değerlerin, doğru okunduğunda ve incelendiğinde bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında etkili olacağını vurgulamıştır. Sever, Memiş ve Sever (2015) ise, “Pertev Naili Boratav’ın Zaman Zaman İçinde Masal Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında en sık rastlanan değer gruplarının sırasıyla öz yönelim, iyilikseverlik ve geleneksellik olduğunu tespit etmişlerdir.

Arıcı (2016), “Estetik Değer Oluşturmada Masalların Rolü: Türk Masalları Örneği” adlı çalışmada sahip olduğu dil ve anlatım özellikleriyle masalların başta bireylerin iyi birer dinleyici olup güzel konuşmaları, topluma yararlı insan olmaları, yaşamı ve çevreyi güzelleştirmeleri, planlı ve düzenli yaşam sürmeleri, edebi zevk kazanmaları, duygu, düşünce ve kavram dünyalarını geliştirmelerine katkı yapacağını ortaya koymuştur.

Belet Boyacı, Güner ve Babadağ (2017), “Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” Değer Eğitiminde “Küçük Kara Balık” Örneği adlı çalışmalarında; Samed Behrengi’nin masal türünde yazılmış olan “Küçük Kara Balık” kitabının içerdiği değerleri incelemiş ve araştırma sonucunda en çok vurgulanan değerlerin merak duyabilmek (özyönelim), kendi amaçlarını seçebilmek (özyönelim), özgür olmak (özyönelim), açık sözlülük (özyönelim), cesur olmak (uyarılım), anlamlı bir hayat (iyilikseverlik) ve kibarlık (uyuma) olduğunu tespit etmişlerdir.

Cengiz ve Duran (2017), “Okul Öncesi Dönemine Ait Hikâye ve Masallardaki Değerlerin İncelenmesi” adlı çalışmalarının sonucunda 3-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan hikâye ve masal kitaplarında; aile birliğine önem verme, alçak gönüllülük, arkadaşlık, barış, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, estetik, hoşgörü, işbirliği, misafirperverlik, mutluluk, nezaket, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik ve yardımseverlik değerlerine yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Tüm bu çalışmaların sonuçlarını destekler nitelikte olarak Ahmet Ümit’in sözlü gelenek aracılığıyla öğrenip kendi birikimleriyle şekillendirerek yazıya aktardığı “Masal Masal İçinde” ve “Olmayan Ülke” masal kitaplarında yer alan değerlerin incelendiği bu çalışma sonucunda da her iki masal kitabında birçok önemli değere yer verildiği tespit edilmiştir.

“Masal Masal İçinde” adlı kitabın sonunda; Padişah öykülerini dinlediği insanların danışmanları olmasını istemektedir. Kendi eksiklerini gördüğü bu yolculuk padişahı eğitir (Ümit, 2012: 140). Yapacağı yanlışların sadece kendisini değil bütün ülkesini etkileyeceğinin farkına varır. Anlatı genelinde açgözlülüğün yanlışlığı, paylaşmanın önemi, har vurup harman savurmanın kötülüğü, sabırsızlığın ve kıskançlığın olumsuzluğu üzerinde durulur (Ümit, 2012: 141-142). Anlatı, Padişahın ülkesini sevgi, saygı ve adalet değerlerine göre yönetmeye karar vermesiyle sona erer (Ümit, 2012: 142-143).

“Olmayan Ülke” adlı kitapta; Akıl Ülkesi’nin Padişahı ile Hayal Ülkesi’nin Büyücü Kralı arasındaki savaşın sevgi değeri ile sonlandırılışı anlatılmıştır. Padişahın küçük kızı Su Hanım ile Büyücü Kralı’nın oğlu Rüzgâr güzelliğinin temsilcisi olan Venüs yıldızının peşinden giderek Olmayan Ülke’ye ulaşırlar. Olmayan Ülke; canlıların birbirine saygı duyduğu, barış ve hoşgörü içinde yaşadıkları, yeryüzünün en güzel ülkesi olarak tarif edilmiştir (Ümit, 2011: 139). İyilik, doğruluk ve sevgi değerlerinin hâkim olduğu bir ülkede yaşamının güzelliği vurgulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda incelenen masal kitaplarında; saygı, sevgi, yardımseverlik, cömertlik, çalışkanlık, kararlılık, vatanseverlik, sabırlı olma, adil olma ve merhametli olma gibi birçok değere yer verildiği tespit edilmiştir. Ahmet Ümit’in masal kitaplarının değer aktarımında kullanılabilecek nitelikte önemli eserler olduğu görülmüştür.

Kaynaklar

- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 2/1, 312-324.
- Arıcı, F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1017-1035.
- Belet Boyacı, Ş. D., Güner, M. & Babadağ, G. (2017). Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü? Değer eğitiminde "Küçük Kara Balık" örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 172-194.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Boratav, P. N. (1958). *Zaman zaman içinde*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Buch, W. (1992). *Masal ve efsane üzerine*. A. O. Öztürk (Çev.). Millî Folklor Dergisi, 13, 10-15.
- Cengiz, Ş. & Duran E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 205-233.
- Elçin, Ş. (1981). *Türk halk edebiyatına giriş*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Enginün, İ. (1998). *Masalların içerdiği şiddet zararlı mıdır?* M. R. Şirin (Haz.). 99 soruda çocuk edebiyatı. (ss. 196-197). Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.
- Ilıcak, N. G. (2014). *1980 Sonrası Türk romanında halk kültürü ve halk edebiyatı unsurlarının tespiti ve incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İdi Tulumcu, F. (2015). *Güncel çocuk dergilerinde yer alan değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Kaya, D. (2007). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Akçağ Yayınları: Ankara
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kuran, Ş. B. (2007). *Ayla Çınaroğlu'nun öykülerinde değerler incelemesi*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu Dizisi-Bildiri Kitabı, 253-260, Eskişehir.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Önal, M. (2000). *Felsefi bir perspektiften çocuk kitapları için gelişim psikolojisinin önemi*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları. (20-21 Ocak). (ss. 350-364). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayını: Ankara.
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Sever, E., Memiş, A., Sever, S. (2015). Pertev Naili Boratav'ın zaman zaman içinde masal kitabının değerler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 246-263.
- Şirin, M.R. (1994). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A. & Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 477-495.
- Ümit, A. (2011). *Olmayan ülke*. Doğan Egmont Yayıncılık: İstanbul.
- Ümit, A. (2012). *Masal masal içinde*. Doğan Egmont Yayıncılık: İstanbul.
- Yaman, M. (1995). *Çocuk yazını olarak masal*. Atatürk Üniversitesi Yayınları: Erzurum.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2011). *Çocuk edebiyatı* (5.Baskı). Akçağ: Ankara.
- Yavuz, M. H. (1997). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.



Teacher Beliefs on Teaching and Evaluating Writing

Nuray OKUMUŞ CEYLAN¹

Received: 14 December 2017, Accepted: 25 May 2018

ABSTRACT

In foreign language education, reliable and consistent measurement of writing abilities has quite often been challenging. As Hamp-Lyons (2002) explains assessment is not value-free and it cannot be separated from who the writer is and from the undeniable effects of “washback” (p. 182) on teaching and learning. Therefore, scoring procedures will always be subject to human judgment; therefore, making fair and accurate assessment of student writing is difficult to actually reach (Pearson, 2004). This study aims to define attitudes of the teachers in Bülent Ecevit University Prep School in teaching and evaluating writing. The results of the frequency analysis of the questionnaire based on teachers’ writing practices and their views on their students’ abilities suggest that textual coherence is more important than grammar and vocabulary in writing, writing instruction, and writing assessment. However, in their own practice, the teachers mostly focus on grammar while they are helping students to write. Besides, they are mostly concerned with grammar in their evaluation of students’ paragraphs and essays.

Keywords: Writing Assessment, Writing Instruction.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

In foreign language education, reliable and consistent measurement of writing abilities has quite often been challenging. As Hamp-Lyons (2002) explains assessment is not value-free and it cannot be separated from who the writer is and from the undeniable effects of “washback” (p. 182) on teaching and learning. Therefore, scoring procedures will always be subject to human judgment; therefore, making fair and accurate assessment of student writing difficult to actually reach (Pearson, 2004). There has been some research demonstrating the discrepancies between writing teachers in terms of their judgments of good writing. Brown (1991) investigated the degree to which differences exist in the writing assessment of English Freshman course instructors. He provided the raters with a rating scale involving the broad categories cohesion, content, organization, mechanics, syntax, and vocabulary and asked them to identify the best and worst features of the sample student essays referring to these categories. The results revealed that the features assigned to essays as best and worst varied. Cohesion is the connection of words and expressions using devices which can be categorized into five groups: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion Halliday and Hasan (1976). According to Halliday and Hasan (1976), reference is a device which allows the reader or hearer to trace participants, entities, events, etc. in a text. The starting point of this study was the differences in the assessment of students’ writing that came up during the meetings after the assessment process in Bülent Ecevit University Prep School. The difference between the grades of two teachers sometimes rose up to three or four points. This can be considered as indicators of the variety of teachers’ views on how to teach and how to assess writing.

Method

This study aims to define attitudes of the teachers in Bülent Ecevit University Prep School in teaching and evaluating writing via a questionnaire by eliciting information about the following:

1. What are teachers’ evaluation of students’ writing abilities in different aspects of writing?

¹ Assist. Prof. Dr., Bülent Ecevit University, nurayokumus@beun.edu.tr

2. What are teachers' beliefs about the teaching of paragraphs and essays?

The 40 teachers were asked to respond to a 5-point Likert scale (very good, good, satisfactory, poor, and very poor) to evaluate their students' abilities in different aspects of student paragraphs and essays.

Results

The results suggest that teachers are less satisfied with students' ability to "write grammatically correct English", and by contrast they are more satisfied with students' ability to handle the discourse-related aspects of writing, such as "developing the main topic", and "linking the sub-topics with the main topic of essay". The findings seem to indicate that "grammar" is the teachers' major concern in their assessment of students' writing, and this is consistent with their primary concern in the writing classroom is with students' ability to write grammatical English.

These findings suggest that the teachers claim that they often teach different aspects of writing. they claim that they teach discourse-related aspects of writing such as "developing the main topic", and "linking the sub-topics with the main topic of essay". By comparison, areas related to the discourse level, such as fostering logical linkage between propositions and anticipating reader expectations in writing are the given the least attention. The teachers state that they often teach their students how to write grammatically correct English. These findings corroborate existing views in the literature that teachers are focusing more on low-level features than discourse features in their teaching of writing.

Discussion and Conclusions

This survey has revealed thoughts on the teaching of writing in Bülent Ecevit University. The major findings are:

- There is a gap between teachers' beliefs about writing and their own practice. Although teachers think that textual coherence is essential to writing instruction, their focus in teaching and evaluating students' writing is primarily on grammar.
- Teachers are not giving students sufficient help to attend to the discourse features of writing.

The implications of the results suggest a need of teacher education in teaching of writing. Teachers should provide their students with help to teach discourse features of writing. This may help to fill the gap between the teachers' beliefs about the teaching of writing and their own practices in teaching it.

Yazma Öğretme ve Değerlendirmede Öğretmen Tutumları

Nuray OKUMUŞ CEYLAN¹

Başvuru Tarihi: 14 Aralık 2017, **Kabul Tarihi:** 25 Mayıs 2018

ÖZET

Yabancı dil eğitiminde yazma becerisini güvenilir ve tutarlı bir biçimde değerlendirmek oldukça zordur. Hamp-Lyons'un (2002) dediği gibi, değerlendirme yazarın kişisel değerlerinden ayrı tutulamayacağı gibi öğretme ve öğrenme üzerindeki kaçınılmaz olumsuz etkileri de yadsınamaz. Dolayısıyla, not verme süreci her zaman kişisel yargılara maruz kalacaktır; bu da öğrencinin yazdıklarının adil ve doğru değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Pearson, 2004). Bu çalışmanın amacı Bülent Ecevit Üniversitesi Hazırlık Okulu öğretmenlerinin yazma becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili tutumlarını belirlemektedir. Çalışmanın sonucu öğretmenlerin metin bütünlüğünü dilbilgisi, yazıda kelime, yazma eğitimi ve yazmanın değerlendirilmesinden daha fazla önemsediklerini göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenler ders uygulamalarında çoğunlukla öğrencilere yazma süreçlerinde yardım ederlerken dilbilgisine odaklanmaktadırlar. Dahası, değerlendirme süreçlerinde dilbilgisine önem vermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Yazma Değerlendirmesi, Yazma Öğretimi,

1. Introduction

Among the four language skills, writing is considered as the most challenging and difficult skill for most of the foreign language learners (Reid, 2002). The fact that it is a productive skill to be developed over a long time with continuous practice might partly stand for its difficulty. Moreover, the development of students' L2 writing can be influenced by multiple factors such as L1 writing ability, L2 proficiency, and writing experiences in both languages (Kobayashi & Rinnert, 2008; Kubota, 1998).

The research on the evaluation of EFL learners' writing skill suggests that there are discrepancies between writing teachers in terms of their judgments of good writing. As Noyes (1963) suggests, "Over and over it has been shown that there can be wide variance between the grades given to the same essay by two different readers, or even by the same reader at different times" Furthermore, the scoring discrepancies "tend to increase as the essay question permits greater freedom of response" (Coffman, 1971, p. 277). Brown (1991) investigated the degree to which differences exist in the writing assessment of English Freshman course instructors. He provided the raters with a rating scale involving the broad categories cohesion, content, organization, mechanics, syntax, and vocabulary and asked them to identify the best and worst features of the sample student essays referring to these categories. The results revealed that the features assigned to essays as best and worst varied.

Leki (2001) criticizes the fact that writing courses in EAP contexts are often based on the false assumption that there is a standard of features of good writing and that writing can be taught and assessed in a non-discipline-specific writing course. Although the reliability of writing evaluation would never be equal to "a controlled system of machine scoring" as Conlan (1980; p.27) indicates, English prep schools at universities with a certain number of classes of different levels from A1 to B1 (based on Common European Framework of Languages) have to obtain standardization in the evaluation of learners' writing performance. Since a language institution cannot afford a lack of consensus among its raters because they are accountable for fair assessment of students' writing exam as Williams (1998) argues.

Cumming (2001) asserts that defining the construct of L2 writing specifically is a prerequisite to the formulation of a standard understanding of good writing. Therefore, it would be a valuable endeavor if the individual components of the criteria for good writing were analyzed in terms of how they are interpreted by different ELT teachers. Coherence is an essential component of writing assessment (Lukmani, 1999). It is a writing component that covers a number of aspects of writing (Nunan, 1999). There is evidence that ELT teachers tend to rely on their personal judgments of coherence regardless of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit University, nurayokumus@beun.edu.tr

the given criteria (Wong, 1998). Lee (1998) in his study with Hong Kong secondary school writing teachers found that although teachers think that writing instruction should focus on textual coherence, their primary concern in teaching and evaluating writing is grammar. He states that faulty grammar of students in their writing may be shaping their instruction and evaluation. He also found that the teachers do not provide students with sufficient assistance in discourse features of writing.

1.1. Coherence and Cohesion in Written English

According to Lee (2002), coherence is the relationships of various ideas in a text that are linked together to create a meaningful discourse. Lee identifies five features of a coherent text as follows:

1. The text has a macrostructure that provides a sense appropriate to its communicative purposes and functions. The macrostructure is an outline of the main categories or functions of the text, e.g. when the writer's purpose is to tell a story, it is common to arrange the events in a chronological order.
2. The text has an information structure that guides the reader in understanding how information is organized and how the topic of the text is developed. This involves the giving of old information before the new information.
3. The text shows connectivity of the underlying content evidenced by relations between propositions. A text is coherent if the propositions it contains are justified or exemplified with detail.
4. The text has cohesive devices to establish a relationship between sentences and paragraphs. This feature is associated with the surface structure of coherence which links sentences and points being made.
5. The text contains appropriate metadiscourse features. Metadiscourse markers in texts help readers organize interpret and evaluate information. Some examples of these markers are sequencers (first, second, finally), and certainty markers (certainly, no doubt), etc.

2. The Study

Cohesion is the connection of words and expressions using devices which can be categorized into five groups: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion Halliday and Hasan (1976). According to Halliday and Hasan (1976), reference is a device which allows the reader or hearer to trace participants, entities, events, etc. in a text. The starting point of this study was the differences in the assessment of students' writing that came up during the meetings after the assessment process in Bülent Ecevit University Prep School. The difference between the grades of two teachers sometimes rose up to three or four points. This can be considered as indicators of the variety of teachers' views on how to teach and how to assess writing. This study aims to define attitudes of the teachers in Bülent Ecevit University Prep School in teaching and evaluating writing via a questionnaire by eliciting information about the following:

1. What are teachers' evaluation of students' writing abilities in different aspects of writing?
2. What are teachers' beliefs about the teaching of paragraphs and essays?

3. Results

The teachers were asked to respond to a 5-point Likert scale (very good, good, satisfactory, poor, and very poor) to evaluate their students' abilities in different aspects of paragraphs and essays.

3.1. Teachers' evaluation of students' writing abilities in different aspects of writing

The data was analyzed using SPSS frequency tests. The findings displayed in Table 1 Teachers' evaluation of students' writing abilities in different aspects of writing suggest that the means range from 3.00 to 3.50 (5 being very poor), that is, the majority of teachers tend to find students' writing ability satisfactory or poor.

Table 1

The results of the frequency test of teachers' views of students' writing abilities: overall means

I think my students' ability in is	\bar{X} (%)	s
developing the main topic of an essay	3.09	0,97
using connectives in writing	3.32	0.83
linking the sub-topics with the main	3.23	0.86
paragraphing an essay	3.09	0.92
developing a paragraph systematically	3.32	0.89
developing the overall structure of an essay	3.00	0.75
establishing the context for an essay	3.23	0.68
maintaining the focus of an essay	3.14	0.71
writing grammatically correct English	3.50	0.74
developing ideas logically in writing	3.45	0.85
using appropriate vocabulary	3.18	1.05

The results suggest that teachers are less satisfied with students' ability to "write grammatically correct English", and by contrast they are more satisfied with students' ability to handle the discourse-related aspects of writing, such as "developing the main topic", and "linking the sub-topics with the main topic of essay". The findings seem to indicate that "grammar" is the teachers' major concern in their assessment of students' writing, and this is consistent with their primary concern in the writing classroom is with students' ability to write grammatical English.

Table 2

Teachers' writing practices: overall means

I teach students how to	\bar{X} (%)	s
use connectives in writing	1.64	0.65
link sub-topics with the main topic	1.59	0.79
develop the main topic of an essay	1.59	0.95
develop topic sentences	1.45	0.73
develop the conclusion of an essay	1.68	0.99
write grammatically correct English	1.68	0.78
structure an essay into paragraphs	1.77	1.23
use appropriate vocabulary in writing	1.73	0.76
develop the overall structure of the text	1.86	0.99
establish a context for writing	1.82	0.95
develop the introduction of an essay	1.55	0.73
foster logical linkage between propositions	2.45	1.01
anticipate reader expectations in writing	2.68	0.99

These findings suggest that the teachers claim that they often teach different aspects of writing. They claim that they teach discourse-related aspects of writing such as "developing the main topic", and "linking the sub-topics with the main topic of essay". By comparison, areas related to the discourse level, such as fostering logical linkage between propositions and anticipating reader expectations in writing are the given the least attention. The teachers state that they often teach their students how to write grammatically correct English. These findings corroborate existing views in the literature that teachers are focusing more on low-level features than discourse features in their teaching of writing.

3.2. Teachers' Beliefs about the Teaching of Writing

Teachers were asked to respond to "yes/ no" questions (25-30).

- About 75% of the teachers think that the focus of writing instruction should not be on helping students produce grammatically accurate English.
- All the teachers, 100%, think that helping students understand how a text hangs together as a unified whole is essential to writing instruction.

Although all teachers think that textual coherence is essential to writing instruction, the teachers' own practices tend to move towards the teaching of grammar. Seeing students' faulty grammar in writing, teachers may tend to focus on the teaching of grammar in the writing classroom. Teachers' insufficient competence in strategies to teach writing in discourse level may be another reason for the focus on grammar.

About 100% of the teachers think that teaching students how to divide an essay into the introduction, body, and the conclusion is the most useful way to help them structure an essay. About 80% of the teachers think that the teaching of connectives is the most effective way to help students create coherence in writing. About 92% of the teachers think that the most effective way to help students develop their writing ability is to engage them in frequent writing practice.

About 90% of the teachers think that students need very explicit and specific guidance in order to improve their writing. Rather than leaving students to struggle on their own by asking them to write more, teachers think that students need explicit guidance and help in order to write better. This is consistent with views in the literature that students need "more specific definitions and sequential, task-dependent exercises" (Johns, 1986: p.248) in order to learn to write effectively, and that teachers need "more extensive treatment of textual concerns" (Silva, 1993: p.671) in their teaching of writing.

About 90% of the teachers think that the main goal of writing instruction is to help students express and organize ideas logically and coherently, and only 10% of the teachers think that the main goal of writing instruction is to help students acquire a range of vocabulary and sentence structures.

About 81% of the teachers think that their major emphasis is on helping students see how the whole text hangs together. About 9% of the teachers think that their major emphasis is on helping students acquire a range of grammatical patterns and structures. About 5% of the teachers think that their major emphasis is on helping students realize linkage between sentences.

About 45% of the teachers think that students' most immediate need in the writing classroom is to learn how to develop coherence in writing. About 25% of the teachers think that students' most immediate need in the writing classroom is a variety of language structures. About 10% of the teachers think that students' most immediate need in the writing classroom is to learn a variety of text types. About 5% of the teachers think that students' most immediate need in the writing classroom is to learn a range of vocabulary. About 5% of the teachers think that students' most immediate need in the writing classroom is to learn how to write grammatically accurate English.

About 80% of the teachers think that the most important criterion in evaluating student essay is the overall coherence. About 10% of the teachers think that the most important criterion in evaluating student essay is the accuracy of language structures. About 10% of the teachers think that the most important criterion in evaluating student essay is the originality of content.

These results consistently show that textual coherence is more important than grammar and vocabulary in writing, writing instruction, and writing assessment. However, in their own practice, they mostly focus on grammar while they are helping students to write. Besides, they are mostly concerned with grammar in their evaluation of students' writing.

4. Conclusion

This survey has revealed thoughts on the teaching writing in Bülent Ecevit University Prep School. The major findings are:

- There is a gap between teachers' beliefs about writing and their own practice. Although teachers think that textual coherence is essential to writing instruction, their focus in teaching and evaluating students' writing is primarily on grammar.
- Teachers are not giving students sufficient help to attend to the discourse features of writing.

The implications of the results suggest a need of teacher education in teaching of writing. Teachers should provide their students with help to teach discourse features of writing. This may help to fill the gap between the teachers' beliefs about the teaching of writing and their own practices in teaching it.

References

- Barkaoui, K. (2010). Variability in ESL essay rating processes: The role of rating scale and rater experience. *Language Assessment Quarterly*, 7(1), 54-74.
- Brown, J. D. (1991). Do English and ESL faculties rate writing samples differently? *TESOL Quarterly*, 25(4), 569-581.
- Conlan, G. (1980). *Comparison of analytic and holistic scoring techniques*. Educational Testing Service: Princeton, NJ.
- Cumming, A. (2001). *The difficulty of standards, for example in L2 writing*. In Silva, T. O. & P. K. Matsuda (Eds), *On second language writing* (pp. 191-199). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- Ersen, A. (2000). *Implicit priorities in the holistic grading of EFL writing and their potential impact*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ghanbari, N. & Barati, H. (2014). Iranian EFL Writing Assessment: The Agency of Rater or Rating Scale? Tabaran Institute of Higher Education. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(2), 204-228.
- Halliday, M.A. K. & Hasan, R. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- Hamp-Lyons, L. (1989). *Raters respond to rhetoric in writing*. In H. Dechert & C. Raupach (Eds.), *Interlingual processes* (pp.229-244). Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Hamp-Lyons, L. (2002). The scope of writing assessment. *Assessing Writing*, 8, 5-16.
- Johns, A. M. (1986). Coherence and Academic Writing: Some definitions and suggestions for teaching. *TESOL Quarterly*, 20(2), 247-266.
- Lee, I. (1998). Writing in the Hong Kong Secondary Classroom: Teachers' Beliefs and Practices. *HKJAL*, 3 (1), 61-76.
- Lee, I. (2002). Teaching Coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 1, 135-159.
- Leki, I. (2001). *Good writing: I know it when I see it*. In D. Belcher & Braine, G. (Eds). *Academic writing in Second Language: Essays on research and pedagogy* (pp. 23-46). Ablex Publishing Corporation: Norwood, NJ.
- Leki, I. (2002). *Second Language Writing*. In R. Kaplan (Ed.). *Oxford handbook of Applied Linguistics*. (pp. 61-69). Oxford University Press: London.
- Lukmani, Y. (1989). Linguistic accuracy versus coherence in assessing examination answers in content subjects. In M. Milanovic, & Saville, N. (Eds.), *Studies in language testing 3: Performance testing, cognition and assessment* (pp. 130-145). Cambridge University Press: Cambridge.
- Noyes, E.S. (1963). Essays and objective tests in English. *College Board Review*, 49, 7-10.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle & Heinle: Boston.
- Pearson, P.C. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. The University of Michigan Press: Michigan, USA.
- Polat, M. (2003). *A Study on developing a writing assessment profile for English preparatory program of Anadolu University School of Foreign Languages*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Quintero, E. F. G. & Rodriguez, R. R. (2013) Exploring the variability of Mexican EFL teachers' ratings of high school students' writing ability. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 61-78.
- Saxton, E., Belanger, S. & Becker, W. (2012). The Critical Thinking Analytic Rubric (CTAR): Investigating intra-rater and inter-rater reliability of a scoring mechanism for critical thinking performance assessments. *Assessing Writing*, 17(4), 251-270.
- Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, 22, 69-90.
- Shi, L. (2001). Native and non-native speaking EFL teachers' evaluation of Chinese students' English writing. *Language Testing*, 18(3), 303-325.
- Shi, L., Wan, W. & Wen, Q. (2003). Teaching experience and evaluation of second language students' writing. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6, 219-236.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Vann, R., Lorenz, F., & Meyer, D. (1991). *Error gravity: Faculty response to errors in the written discourse of nonnative speakers of English*. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 181-195). Ablex: Norwood, NJ.
- Weigle, S. C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11, 197-223.

- Williams, J. D. (1998). *Assessing writing*. In L. Erlbaum (Ed.), *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice* (2nd ed.) Mahwah: New York.
- Wiseman, C. (2012). Rater effects: Ego engagement in rater decision-making. *Assessing Writing*, 17, 150-173.
- Wong, G. (1998). Do coherence raters practice what they preach? (Presentation abstract in *TESOL* 1998. Retrieved from www.tesol.org/conv/t98/pp/program/iss/a14 on May, 25th 2012.



Developing Attitude Scale towards Turkish Language and Literature Course for High School Students

Ali ARSLAN¹, Gül Sevinç ŞİMŞEK²

Received: 17 May 2018, Accepted: 04 June 2018

ABSTRACT

It was aimed to develop an attitude scale towards Turkish Language and Literature course for high school students in this study. Trial form consisted of 28 items with 5-point Likert-type written by researchers. Pilot study of scale was conducted on 171 high school students in 2017-18 academic year. Explanatory factor analysis was applied to explore construct validity of scale. Final form of scale was 14 items with one dimension. The factor loadings of these items in scale varied between 0,61 and 0,85. Eigen-value of this factor was 8,87 and it explained % 63,40 of total variance. Cronbach alpha (α) internal consistency of items was 0,96.

Keywords: Attitude Scale, Turkish Language and Literature Course, High School Students.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Turkish Language and Literature course is one of the lessons taught at the high level. This course aims to teach Turkish reading, writing, speaking and listening skills. Also, it aims to gain national, moral, cultural and universal values to students through reading and criticizing various works belonging to Turkish Literature. One of the important factors affecting the learning outcomes of the students is the affective entry behavior of the students at the beginning of the teaching period. Attitudes also have an important place in affective entry behaviors. The determination of students' attitudes towards Turkish language and literature course also guides the change of attitudes of students with negative attitudes in a positive way. The aim of this study is to develop the attitude scale towards the Turkish Language and Literature course for high school students.

Method

The trial form was composed of 28 attitude item, 20 positive and 8 negative, written by the researchers. Each statement on the scale is organized as a 5-point Likert type that includes the options 'I strongly agree', 'I agree', 'I am undecided', 'I do not agree' and 'I strongly disagree'. Pilot study of the scale was conducted on 171 high school students in the Fall semester of the 2017-2018 academic year. An exploratory factor analysis was conducted to reveal the construct validity of the scale. The Cronbach Alpha (α) internal consistency coefficient, one of the reliability measures, was calculated to determine whether the scale yielded reliable results.

Results

The Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett sphericity test values can be examined to determine if the data are appropriate for the explanatory factor analysis. In this study, the values of KMO of the data were found to be 0.949 and the Bartlett test value ($\chi^2 = 3694,293$; $p < 0,05$) was significant. Accordingly, it can be said that data are perfectly suited for factor analysis. Factor analysis revealed that the scale had a one-factor. Communalities of items in scale varied between 0,61 and 0,85 and the factor loadings varied between 0,72 and 0,89. Corrected item-total correlations were also calculated to determine the discrimination of scale items. The item total correlations of the

¹ Assoc. Prof. Dr., Bulent Ecevit University, Faculty of Education, aliarslan.beun@gmail.com

² Master Student, Bulent Ecevit University, gsevincsimsek@gmail.com

scale items also varied between 0,69 and 0,86. This range of values also means that the discrimination of scale items is high. At this scale, the factor accounted for 63,40% of the total variance. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of 14 items was calculated as 0,96.

Discussion and Conclusions

At the end of this study, attitude scale towards Turkish Language and Literature course of high school students, a one dimensional scale consisting of 14 items was obtained. When the corrected item-total correlations of the scale items are examined, it can be said that each item has a very high discrimination value. This shows that the scales can distinguish students who have positive and negative attitudes towards Turkish Language and Literature course. The Cronbach Alpha (α) internal consistency coefficient of scale was found to be quite high. It accurately measures the students' attitudes towards Turkish Language and Literature course. The scale can be used by teachers of Turkish Language and Literature course to determine the attitudes of the high school students towards their lessons. The scale can also be used by researchers both in descriptive and experimental studies.

Ortaöğretim Öğrencileri için Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ali ARSLAN¹, Gül Sevinç ŞİMŞEK²

Başvuru Tarihi: 17 Mayıs 2018, **Kabul Tarihi:** 04 Haziran 2018

ÖZET

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencileri için Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Deneme formu beşli likert tipi 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin pilot çalışması 2017-18 öğretim yılı güz döneminde 171 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koyabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 14 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,61 ile 0,85 arasında değişmektedir. Öz değeri 8,87 olan bu faktör toplam varyansın % 63,40'ını açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tutum Ölçeği, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi, Ortaöğretim Öğrencileri.

1. Giriş

Toplumların gelişmesi eğitimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bir toplumda eğitim ne kadar nitelikli olarak yürütülürse o eğitim sürecinden geçen bireyler de toplumun gelişmişliğine o düzeyde katkı sağlarlar. Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları incelendiğinde eğitim sisteminin sadece yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyleri yetiştirmeyi amaçlamadığı, aynı zamanda Türk Milleti'nin milli, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı da görülmektedir (Resmi Gazete, 1973/14574). Türk Dili ve Edebiyatı dersi de orta öğretim basamağında okutulan derslerden bir tanesidir. Bu dersin öğretim programının özel amaçları incelendiğinde Türkçe'yi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Öğretim programı aynı zamanda Türk milli eğitim sisteminin genel hedeflerine de uygun olarak öğrencilere Türk edebiyatına ait çeşitli eserleri okuma ve inceleme yoluyla milli, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri de kazandırmayı amaçladığı söylenebilir (MEB, 2018).

Eğitim bireylere temel bilgileri kazandırmanın yanında, üst düzey düşünme becerilerini ve ilgi, tutum, değerler gibi duyuşsal özellikleri de kazandırma süreci olarak düşünüldüğünde edebiyatın, eğitimin bu amaçlarını gerçekleştirmede önemli ve somut araç olma özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Karakuş, 2005). Okullarda Millî Eğitimin genel amaçları doğrultusunda, edebî metinler aracılığı ile milli ve manevi değerlerin yanında üst düzey bilişsel düşünme becerileri de kazandırılabilir.

Öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi de öğrencilerin öğretim sürecinin başında sahip oldukları duyuşsal giriş davranışlarıdır. Duyuşsal giriş davranışları içerisinde de tutumlar önemli bir yer tutmaktadır (Bloom, 2012). Tutumlar, bireylerin çeşitli gruplar, fikirler veya objelere ilişkin onların lehinde veya aleyhinde sahip oldukları hisleri göstermenin yanında onları kabul ve reddetme eğilimlerini de gösterir (Gay & Airisian, 2000). Öğretim sürecinin başında öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin tutumlarının da olumlu yönde değiştirilmesi öğrencilere bu ders kazandırmayı planlanan bilgi, beceri ve değerleri daha kısa sürede ve daha üst düzeyde kazanmalarını destekleyeceği söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmaya en yakın çalışma olarak Veyis (2015) tarafından Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması olmuştur. Bu ölçek toplam 27 maddeden oluşmakta olup ilgi, önem, kaçınma ve bilgi faktörlerinden oluşmaktadır. Can (2016) tarafından da ortaöğretim öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine katılıma yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonunda 22 maddeden oluşan beş faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Arslan (2012), üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarını belirlemeye dönük bir ölçek

¹ Doç. Dr. Bulent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, aliarslan.beun@gmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Bulent Ecevit Üniversitesi, gsevinsimsek@gmail.com

geliştirme çalışması yapmıştır. Çalışmanın sonunda 29 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2009), Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinin bu derslere ilişkin tutumlarını ölçmeye dönük tutum ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı orta öğretim öğrencileri için Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmektir. Bu ölçeğin Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından öğrencilerin derslerine yönelik tutumlarını ölçebileceği ve akademisyenler tarafından da bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

2. Yöntem

2.1. Model

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Ölçeğin pilot çalışması 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan bir il merkezindeki bir orta öğretim kurumunun 9.-12. sınıflarında öğrenim gören toplam 171 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 150 katılımcı sayısı faktör analizi yapmaya uygun bir sayı olarak kabul edilebileceğinden bu çalışmanın verilerinin toplandığı katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir (Comrey ve Lee, 1992).

2.3. İşlem Basamakları

1. Tutum ölçeğinin madde havuzunu oluşturabilmek amacıyla farklı dersler için geliştirilen tutum ölçekleri incelenmiştir. Deneme formu, araştırmacılar tarafından yazılan 20 olumlu ve 8 olumsuz olmak üzere toplam 28 tutum ifadesinden oluşturulmuştur. Bu maddeler içerik ve anlaşılabilirlik açısından iki Türk Dili ve Edebiyatı alan uzmanı, iki eğitim programları ve öğretim anabilim dalı öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Ölçekte yer alan her bir ifade, "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini kapsayacak şekilde 5'li Likert tipi olarak düzenlenmiştir.
2. Deneme formu geçerlik ve güvenilirlik analizi yapabilmek amacıyla çalışma grubu olarak belirlenen 177 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır.
3. Pilot çalışmaya katılan 177 öğrencinin formu araştırmacılar tarafından incelenmiş ve uygun şekilde cevaplandırılmayan 6 öğrencinin formu değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece ölçeğin analizi 171 öğrenci cevapları üzerinden yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

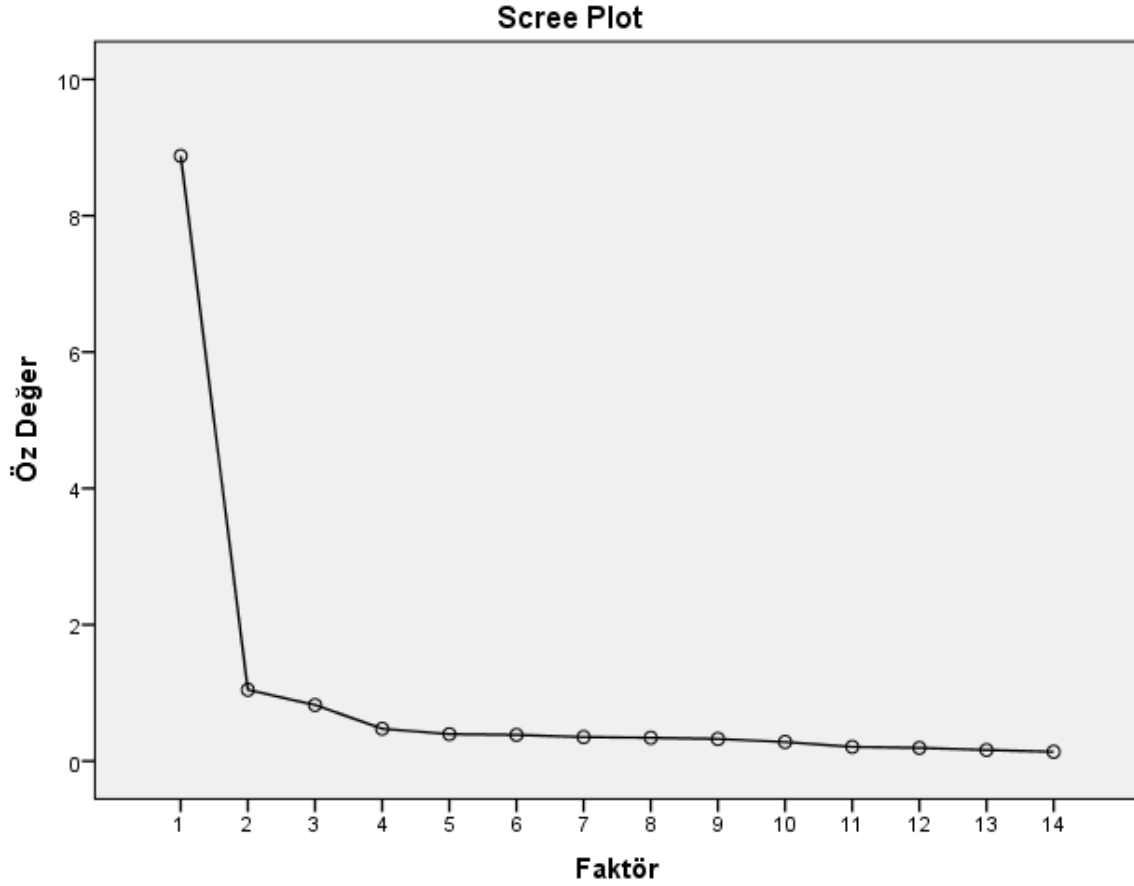
Ölçeğinin, yapı geçerliliğini ortaya koyabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddeler seçilirken faktör yükleri, madde-toplam korelasyonları ve ortak varyansa katkısı düşük maddeler, birden fazla faktörde yüksek faktör yüküne sahip maddeler ve bir faktörde yalnız başına yüksek faktör yüküne sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin güvenilir sonuçlar verip vermediğini belirleyebilmek amacıyla güvenilirlik belirleme yöntemlerinden olan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Tezbaşaran, 1997).

3. Bulgular

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizine başvurulması planlanmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığına karar verebilmek amacıyla Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi değerleri incelenebilir. Bu çalışmada, 28 maddelik deneme formu için hesaplanan KMO değerinin 0,949 ve Bartlett testi değerinin ($\chi^2=3694,293$; $p<0,05$)

anlamli olmasından hareketle deneme uygulaması neticesinde elde edilen verilerin faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2016).

Temel bileşenler faktör analizi neticesinde ölçeğin faktör yapısına karar verebilmede faktörlerin öz değerleri önemli olduğundan ölçeğin kaç faktörden oluştuğuna karar verebilmek için analiz neticesinde elde edilen özdeğer-faktör grafiği incelenebilir (Green, Salkind ve Akey, 2000). Verilerin analizi kısmında ifade edilen madde eksiltme yöntemlerine başvurularak ölçekte yer alan 14 madde elenmiş ve geriye toplam 14 maddeden oluşan bir ölçek kalmıştır. Aşağıdaki nihai ölçeğe ilişkin öz-değer faktör grafiği sunulmuştur.



Şekil 1. Öz Değer-Faktör Grafiği

Özdeğer-faktör grafiği incelendiğinde öz değeri 1,00'in üzerinde olan iki faktörün bulunduğu görülmektedir. Birinci faktörün öz değerinin 8,87; ikinci faktörün ise 1,04 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin üç katından daha fazla olmasından ve ikinci faktörde yer alan maddelerin aynı zamanda birinci faktörde daha yüksek bir faktör yüküne sahip olmasından hareketle ölçeğin 14 maddeden oluşup tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 1
Ölçek Maddeleri ve Madde Analizi Değerleri

Madde	Ortak Varyansa Katkı	Faktör Yüklü	Mad.-Top. Kor.	Öz Değer	Açıklanan Varyans	α
1. Türk Dili ve Edebiyatı dersini severim	0,84	0,83	0,79			
2. Türk Dili ve Edebiyatı dersi konularına çalışmaktan hoşlanırım.	0,85	0,75	0,71			
4. Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile ilgili araştırma yapmaktan zevk alırım.	0,74	0,73	0,69			
9. Türk Dili ve Edebiyatı dersi gerekli bir derstir.	0,62	0,77	0,73			
11. Türk Dili ve Edebiyatı dersi ana dil bilincini kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	0,66	0,72	0,68			
12. Türk Dili ve Edebiyatı dersi okuduğumu daha iyi anlama becerimi geliştirir.	0,70	0,82	0,79			
14. Türk Dili ve Edebiyatı dersi dinlediğimi daha iyi anlama becerimi geliştirir.	0,73	0,79	0,76	8,87	63,40	0,96
16. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	0,66	0,81	0,77			
18. Türk Dili ve Edebiyatı dersi kendimi toplum içinde daha iyi ifade edebilmemi sağlar.	0,79	0,89	0,86			
19. Türk Dili ve Edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirir.	0,65	0,81	0,77			
22. Türk Dili ve Edebiyatı dersi yazılı anlatımda dili etkili kullanmamı sağlar.	0,69	0,82	0,79			
24. Türk Dili ve Edebiyatı sözlü anlatımda dili etkili kullanmamı sağlar.	0,73	0,83	0,80			
26. Türk Dili ve Edebiyatı dersi estetik bakış açısı kazandırır.	0,61	0,77	0,73			
28. Türk Dili ve Edebiyatı dersi eleştirel bakış açısı kazandırır.	0,66	0,81	0,77			

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin tek faktörde toplanan 14 maddeden oluştuğu görülmektedir. Nihai ölçeğin KMO değerinin 0,944 ve Barlett testi değerinin ($\chi^2=1994,447$; $p<0,05$) de anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin faktör analizi neticesinde ölçek maddelerinin ortak varyansa katkılarının 0,61 ile 0,85 arasında, faktör yüklerinin ise 0,72 ile 0,89 arasında değiştiği söylenebilir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirleyebilmek amacıyla düzeltilmiş madde- toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının da 0,69 ile 0,86 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer aralığı da ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Tek faktörlü ölçeklerde o faktörün toplam varyansın % 30'unu açıklaması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu ölçekte de faktör toplam varyansın % 63,40'ını açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. 14 maddeye vermiş oldukları cevapların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir bir sonuç verdiği söylenebilir (George and Mallery, 2016).

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak üzere belirlenen bazı kazanımlar duyuşsal kazanımlardır. Duyuşsal özelliklerden bir tanesi de tutumlardır. Orta öğretim öğrencilerinin Türk dili ve

Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği geliştirebilmek amacıyla yürütülen bu çalışmanın neticesinde 14 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçme işleminde bulunması gereken ve aranan iki temel özellik geçerlilik ve güvenilirliktir. Ölçme aracının iç geçerliliğini gösteren özelliklerden birisi madde ayırtedicilik indeksidir. Bu çalışmada ölçek maddelerinin ölçülen özelliğe sahip olanlarla o özelliğe sahip olmayanları ayırt edip ayırt etmediğini ortaya koyabilmek amacıyla madde toplam korelasyonu değerlerine bakılmıştır (Baykul, 2010). Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonu değerleri incelendiğinde her bir maddenin oldukça yüksek bir ayırtedicilik değerine sahip olduğu söylenebilir. Bu da ölçek maddelerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencileri ayırttedildiğini göstermektedir.

Ölçme işleminin doğru sonuçlar verip vermediğinin gösteren özellik güvenilirliktir. Ölçeğin güvenilirlik özelliğine sahip olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı ise oldukça yüksek olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının oldukça doğru bir şekilde ortaya çıkardığı söylenebilir.

Ölçek Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri tarafından ortaöğretim öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla kullanılabilir. Ölçek aynı zamanda araştırmacılar tarafından hem betimsel çalışmalarda, hem de deneysel çalışmalarda kullanılabilir.

Bu çalışmada yalnızca açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, farklı bir çalışma grubuna uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi de yapılabilir. Böylece ölçek maddelerinin ve dolayısıyla da ölçeğin farklı bir örneklem grubunda da benzer sonuçlar verip vermediği de ortaya çıkarılabilir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk dili dersine karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 187-202.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik, Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. baskı). Pegem Akademi: Ankara
- Can, R. (2016). Türk edebiyatı dersine katılıma yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 325-344.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Gay, L. R. and Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Prentice Hall: New Jersey.
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Green, S. B., Salkind, N. J. And Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows. Analyzing and understanding data*. Prentice Hall: New Jersey.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe-türk dili ve edebiyat öğretimi*. Can Yayınları: Ankara.
- MEB (2018). *Ortaöğretim türk edebiyatı dersi 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Resmi Gazete (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. 12 (14574), 2342.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. and Gencil, İ. E. (2009). Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 470-479.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (2. baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayını: Ankara.
- Veyis, F. (2015). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10/11 1609-1620.



Migrant and Seasonal Farm Worker Children: An Ecological Systems Analysis¹

Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI², Canan MESUTOĞLU³

Received: 09 May 2018, Accepted: 11 June 2018

ABSTRACT

Over the recent years, children in migrant and seasonal farm working have become one of the prominent issues. Local authorities, non-governmental organizations and universities are conducting research to investigate how these children can have better living conditions. The previous studies revealed that this issue has many dimensions. In order to examine legal, economical and sociological dimensions, Ecological Systems Theory can provide the necessary holistic perspective. In this context, the purpose of the study is to review the literature that offers information on the dimensions (e.g., personal, family, school and friends, sociological environment, politic system and economical system, history) concerning the socio-ecological environment that migrant and seasonal farm worker children are exposed to.

Keywords: Migratory Seasonal Farmworker, Ecological System Approach.

EXTENDED ABSTRACT

Migrant and seasonal farm workers' main financial income is on a seasonal basis and who migrate to different cities and at times to different countries to make a living (Arcury & Quandt, 2007). Prior literature revealed that migrant and seasonal farm workers and their families live in hand-made tents, and that they do not have access to clean water at all times (Egemen, 2015). Such tents do not serve as appropriate living spaces since people are vulnerable to dangerous animals such as snakes (Benek & Ökten, 2011). With findings of the previous studies, it can be suggested that seasonal farm working is not only associated with individuals at a micro level but that it is related to a cultural and a historical perspective. Institutions such as schools, universities, local government and social-historical changes are all in a continuous interaction. From this point of view, Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979) can provide a comprehensive look at the situation of children working as migratory and seasonal farmworkers with its exclusive focus on the individual from a macro perspective.

Ecological Systems Theory: According to this theory, the world the child lives in is constructed from five explicit systems and their interactions. These systems, from a micro level to a macro level are: (1) microsystem, (2) mesosystem, (3) exosystem, (4) macrosystem, and (5) chronosystem. This theory has extended upon the previous studies on child development to a great extent. All systems introduced with the theory surround the child in successive circles (Neal & Neal, 2013). The theory underlined examination of individuals with attention to different contexts and their relations (Darling, 2007). All systems keep evolving in time and their interaction is the key for development (Bronfenbrenner, 1979).

With a focus on chronosystem, two incidents come to the forefront, use of machines in agriculture and compulsory migration policies (Akbiyık, 2011; Çınar & Lordoğlu, 2011). Both events resulted in landlords' loss of properties and their becoming seasonal farmworkers. With a macrosystem point of view, it is inferred that seasonal farm workers tend to see this job as a destiny (Geçgin, 2009) and they see their children as a source of financial income (Çınar & Lordoğlu, 2011). Exosystem focuses on the isolation seasonal farm workers feel due to the attitude of local governments and the people living in the particular location they migrate to (Geçgin, 2009). Mesosystem introduces

¹ A part of this article was presented as an abstract paper at the Applied Education Congress at Middle East Technical University in Ankara-Turkey on September 13th-15th, 2012

² Res. Assist. Dr., Bulent Ecevit University, Faculty of Education, fzunlu@gmail.com

³ Dr., canan.mesutoglu@gmail.com

the idea that seasonal farm worker children between the ages of 6-8 have difficulty in participating to schoolwork as scheduled (Gülçubuk, 2012) and they drop out of school (Eğitim-Sen, 2007). Finally, microsystem perspective puts forth that children are open to dangers from animals (Şimşek & Koruk, 2009), experience lack of clean water and lack of nutritious food (Özbekmezci & Sahil, 2004).

The ecological systems theory has been used as a conceptual framework in investigation of literacy skills (Özenç & Doğan, 2014) and decision making (Yıldız & Dönmez, 2017). In this study, children in migrant and seasonal farm working were examined in terms of issues related to social, economy and health (e.g., Gönültaş, Aytaç, & Akbaba, 2018). The current study focused on analysis of children in migrant and seasonal farm working in Turkey from the perspective of the ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979). The results underlined the fact that all systems are related and affect one another. In order to provide long-term solutions to the problems of the children, legislative regulations should be designed in light of collaboration of all foundations in the system.

Göçebe Mevsimlik Tarım İşçiliğinde Çocuklar: Ekolojik Sistem Yaklaşımına Dayalı Bir Değerlendirme¹

Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI², Canan MESUTOĞLU³

Başvuru Tarihi: 09 Mayıs 2018, **Kabul Tarihi:** 11 Haziran 2018

ÖZET

Göçebe mevsimlik tarım işçiliğinde çocuk son zamanlarda ülkemizde dikkat çeken konular arasındadır ve yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve üniversiteler gibi birçok kuruluş bu çocukların daha iyi yaşam koşullarına ulaşmaları için çalışmalarında bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar bu konunun çok boyutlu bir problem olduğunu göstermektedir. Ekolojik Sistemler Kuramının, yasal, ekonomik, toplumsal boyutları olan mevsimlik tarım işçiliğinde çocuk konusunu bütünsel bir bakış açısı ile değerlendirme imkânı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, ailesi mevsimlik tarım işçisi olan çocukların içlerinde yaşadıkları sosyoekolojik çevrenin farklı boyutlarına ait (örn., bireysel, aile sistemi, okul ve arkadaşlar, toplumsal çevre, politik ekonomik sistem, tarihsel geçmiş) bilgiler sağlayan alan yazının Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem yaklaşımı temel alınarak derlenmesidir.

Anahtar Kelimeler: Göçebe Mevsimlik Tarım İşçileri, Ekolojik Sistem Yaklaşımı.

1. Giriş

Tarım işçiliği ile ilgili yapılan tanımlamalarda iş türü, çalışılan süre ve çalışmak için göç etme gibi unsurlara vurgu yapılmaktadır. Alan yazında “göçebe tarım işçileri” ve “mevsimlik tarım işçileri” gibi farklı tanımlar yer almaktadır. Göçebe tarım işçileri, temel geçim kaynağı tarım olan ve belli mevsimlerde tarımda çalışmak için ülke içinde yer değişikliği yapan ya da başka bir ülkeye göç eden kişilerdir (Arcury ve Quandt, 2007). Mevsimlik tarım işçileri ise, yine temel geçim kaynağı tarım olan, ancak belli bir bölgede ve mevsimde tarımda çalışanlardır (Arcury ve Quandt, 2007; Martin, Gordon ve Kupersmidt, 1995). Her iki tanımda da tarım işçiliğinin mevsimsel temelde olduğu görülmektedir. Göçebe mevsimlik tarım işçileri ise “Tarımsal üretimin ve tarımsal iş gücüne duyulan ihtiyacın yoğun olduğu bölgelere ekim-hasat zamanlarında aileleri ile birlikte göç ederek bu bölgelerde çalışan kişiler” olarak tanımlanmaktadır (Can ve Kabalıcı, 2008).

Tarımsal üretim hemen hemen tüm ülkelerde göçebe mevsimlik tarım işçileri tarafından sağlanmaktadır (Arcury ve Quandt, 2007). Tarım iş gücü, Hindistan ve Pakistan gibi gelişmekte olan ülkelerde ülke içindeki geçici göçlerle karşılanmaktadır (Friedrich Ebert Stiftung Derneği, MİGA, 2012). Amerika, Kanada, Fransa, İspanya gibi gelişmiş ülkelerde ise bu iş gücünü çoğunlukla diğer ülkelerden (örnek: Meksika, Filipinler, ve Karayip adaları) tarımda kısa süreli ve geçici olarak çalışmak için göç edenler oluşturmaktadır. Örneğin, Amerika’da 1850’lerden bu yana tarımsal ürün ihtiyacının artmasıyla az gelişmiş ülkelerden gelen tarım işçilerine ihtiyaç duyulmaktadır (National Center for Farmworker Health [NCFH], 2018). Avrupa Birliği ülkelerinde tarım sektöründeki iş gücü, Avrupa dışından gelen göçebe mevsimlik tarım işçileri tarafından sağlanmaktadır. Fakat ülkelerin politikalarına göre bu durum değişmektedir. Örneğin, Fransa’da hükümet tarafından göçebe mevsimlik tarım işçilerine izin verilmesine rağmen göçebe mevsimlik tarım işçisi sayısının, toplam tarım işçilerinin % 1 inden az olması şeklinde bir sınırlama getirilmiştir. Almanya ve Avusturya’da ise Bulgaristan, Polonya, Macaristan gibi ülkelere göç eden mevsimlik tarım işçileri tarım iş gücüne katkı sağlamaktadırlar (GEOPA-COPA, 2002).

AB üyesi ülkelerde tarımda çalışan geçici işçilerin sayılarının düzenli çalışanlardan daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Amerika Ulusal Tarım İşçileri Araştırması 2007-2009 verilerine göre, tarım işçileri ağırlıklı olarak erkeklerden oluşmaktadır (% 78 erkek, % 22 kadın) ve tarımda çalışanların %72’si yabancı uyrukludur. Çalışanların % 76’sı 25 yaş ve üzerinde, %13’ü 18-21, %9’u 22-24 yaş aralığında ve

¹ Makale bulgularının bir kısmı, 13-15 Eylül, 2012 tarihinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Eğitim Bilimleri Kongresi nde sunulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, fzunlu@gmail.com

³ Dr., canan.mesutoglu@gmail.com

sadece %3'ü 14-17 yaş aralığındadır. Genellikle ilkököl düzeyinde eğitime sahiptirler (Carroll, Georges ve Saltz, 2011).

Amerika Birleşik Devletlerinde, Meksikalı Amerikalı göçebe mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşulları, fiziksel ve psikolojik sağlıklarına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Finch, Frank ve Vega, 2004; Heidenreic, 2016; Hovey ve Magana, 2002). Göçebe mevsimlik tarım işçileri ile ilgili Avrupa'da görece daha az çalışma yapılmıştır (örn.,Hoggart ve Mendoza, 1999). Bu çalışmalara göre, mevsimlik tarım işçileri kalabalık ve geniş bir aile yapısında (Hansen ve Donohoe, 2003), ve ekonomik olarak dezavantajlı durumdadırlar (Hansen ve Donohoe, 2003; Mobed, Gold ve Schenker, 1992). İşçilerin bir kısmı işveren tarafından ücretsiz olarak sağlanan işçi kamplarında barınmaktadır. Bir kısmına ise işveren tarafından kalacak yer temin edilmemektedir. Bu durumda, çalışanlar birkaç kişi ile ev kiralayarak, paylaşmak zorunda kalmaktadırlar. Konaklayacak yer bulamayanlar ise araba, açık alan çadır gibi sağlık koşullarına uygun olmayan yerlerde barınmaktadırlar (Hansen ve Donohoe, 2003). İşçilerin temiz içme suyuna ulaşma, banyo yapma ve çamaşır yıkama gibi temel temizlik ihtiyaçlarını gidermede güçlük yaşadıkları (NCFH, 2018), hatta yaşadıkları çadırdan oluşan barınma yerlerinde tuvaletlerin bile yetersiz olduğu belirtilmiştir (Winkelman, Chaney ve Bethel, 2013). Ara vermeden uzun saatler çalışmak, aşırı sıcaklığa ya da soğuğa maruz kalmak, gün boyu ayakta kalmak göçebe mevsimlik tarım işçilerinin yaşadıkları diğer güçlükler arasındadır (Winkelman ve ark., 2013).

Standartların altında yaşam koşulları hem mevsimlik tarım işçilerinde sağlık problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmakta, hem de sağlık hizmetlerine ulaşmada engel teşkil etmektedir (Hansen ve Donohoe, 2003; Mobed ve ark., 1992; Villarejo, 2003). Alerji, kas, üreme ve solunum yolu hastalıklarının yanı sıra tarım ilaçlarının ve çalışma koşullarının neden olduğu diğer hastalıklar da bu işçilerin sağlığını tehdit etmektedir (Hansen ve Donohoe, 2003). Saat başı ücret uygulamasına tabi olan göçebe mevsimlik tarım işçileri için tıbbi bir hizmetten faydalanmak bazen çalışma saatinin ve ücretin kaybına neden olmaktadır. Bu nedenle göçebe Mevsimlik Tarım İşçileri para kaybı yaşamamak için doktora gitmektense, sağlıklarını tehlikeye atmayı yeğlemektedirler (McCurdy, Samuels, Carroll, Beaumont ve Morrin, 2003).

Göçebe Mevsimlik tarım işçileri, bahsedilen yaşam ve çalışma koşullarından dolayı psikolojik sağlıkları açısından da büyük risk altındadırlar (Koyuncu ve ark. 2013). Göçebe mevsimlik tarım işçilerinin, ailelerinden uzak olma, düzenli bir işe sahip olmama, ailelerine para götürememe (Winkelman ve ark., 2013); kronik fakirlik ve yerleşim yeri değişikliği (Limon, Lamson, Hodgson, Bowler ve Saeed, 2018) ile ilgili olarak kaygı ve depresyon yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca özgüven eksikliği ve kültüre uyum problemleri (Hovey ve Magana, 2002); sosyal dışlanmaya maruz kalma (Hiott, Grzywacz, Davis, Quandt ve Arcury, 2008) göçebe mevsimlik tarım işçilerinde kaygı ve depresyonun ortaya çıkmasında risk teşkil etmektedir. Uluslararası alan yazında görüldüğü üzere, göçebe mevsimlik tarım işçileri hem psikolojik hem de fiziksel sorunlar yaşamaktadırlar.

Yurt dışında mevsimlik tarım işçilerinin aileleri ile birlikte çalışacakları tarım bölgesine göç etmelerinin yaygın bir uygulama olmadığı, genellikle ailedeki erkeklerin, çocuk ve eşlerini bırakarak belli dönemlerle çalışacakları bölgelere gittikleri dikkati çekmektedir (Garikipati, 2008; Hoang ve Yeoh, 2011). Oysa ülkemizde tarımda ihtiyaç duyulan iş gücü, genellikle ülke içindeki geçici göçlerle karşılanmaktadır ve sadece erkekler değil tüm aile tarımda çalışmak üzere göç etmektedir (Benek ve Ökten, 2011; Özbekmezci ve Sahil, 2004). Ancak son zamanlarda, Suriye'den gelen ailelerin ve çocuklarının da mevsimlik tarım işçisi olarak ülkemizde çalıştıkları görülmektedir (Egemen, 2015). Ailelerin çocukları ile birlikte göç etmeleri, "göçebe mevsimlik tarım işçisi çocuklar" konusunu gündeme getirmektedir. ILO 182 sayılı "kötü şartlardaki çocuk işçiliğinin yasaklanması ve ortadan kaldırılmasına ilişkin acil önlemler" sözleşmesinde ve 190 sayılı tavsiye kararı çerçevesinde de göçebe mevsimlik tarım işçisi çocuklar Türkiye'de çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden birisi olarak belirlenmiştir.

Ülkemizde 6-17 yaş grubunda, çalışan 893.000 çocuktan % 44.7 'si tarım sektöründedir (TUİK, 2012). Bu oranın hizmet ve sanayi gibi diğer sektörlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir (TUİK, 2012). Mevsimlik tarım işçisi sayısı tam olarak bilinmemekle birlikte, çocuklarla birlikte yaklaşık bir milyonluk nüfusun olduğu tahmin edilmektedir (Friedrich Ebert Stiftung Derneği, MİGA, 2012) . Mevsimlik tarım işçilerinin büyük bölümü, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden, tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu Çukurova ve Ege bölgelerine göç etmektedir (Şimşek, 2012). Ülkemizde mevsimlik tarım işçilerinin sağlık, sosyal, ekonomik ve barınma sorunlarını belirlemeye yönelik bir çok çalışma yapıldığı dikkati çekmektedir (Egemen, 2015; Yıldırak, Gülçubuk, Gün, Olhan, ve Kılıç, 2002). Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, işçiler ve aileleri toprak üzerine yerleştirilmiş muşamba ve ahşap gibi malzemeler

kullanılarak yapılan çadırlarda barınmakta, temiz içme ve kullanma suyuna ulaşamamaktadırlar (Gönültaş, Aytaç ve Akbaba, 2018; Egemen, 2015). Çadır yerleşimlerinin açık alanda ve uygun olmayan yerlerde olması nedeni ile akrep, yılan gibi tehlikelere karşı korunmasız oldukları ve çocuklarını bırakılabilecekleri yerler olmadığı diğer bilgiler arasındadır (Benek ve Ökten, 2011). Sonuç olarak, alan yazında göçebe mevsimlik tarım işçilerinin yaşadığı problemlere yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, mevsimlik tarım işçiliğinin sadece bireyle ilgili özelliklerden kaynaklanan ve sadece bireyi etkileyen bir konu olmadığı sosyal-tarihsel değişimler, kültürel değerler ve yerel yönetimler, üniversiteler, dernekler, aile ve okul gibi sistemlerle etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen ve bireyin davranışlarını içinde bulunduğu bağlam içinde değerlendiren Ekolojik Kuramın, mevsimlik tarım işçiliğinde çocukların içinde bulunduğu durumun daha bütünsel bir bakış açısıyla analiz edilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Ekolojik Sistem Yaklaşımı

Bronfenbrenner (1979) gelişimi, hem bireyin içinde bulunduğu bağlamların kendi içindeki hem de bu bağlamlar arasındaki etkileşime dayalı bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Bu kuram çerçevesinde yapılan birçok çalışma, farklı açılardan kuramın etkililiğini desteklemektedir (Boonpleng ve ark., 2013; Dubow ve Ippolito, 1994; Garbarino, 1977). Bu yaklaşıma göre çocuğun dünyası beş farklı sistem ve bunların etkileşimlerinden oluşmaktadır: (1) mikrosistem, (2) mezosistem, (3) ekzosistem, (4) makrosistem ve (5) kronosistem.

Kuramın ortaya koyulduğu dönemden sonra bireyler ve çevreleri üzerine yapılan çalışmalar farklı bir bakış açısı kazanmıştır. Bu yaklaşıma göre, temelde ekolojik sistemin farklı seviyeleri, tıpkı Rus Matruşka bebekleri gibi merkezdeki bireyin etrafında iç içe geçmiş durumda bulunmaktadır (Neal ve Neal, 2013). Bu kurama göre, her sistem bireyin yaşantısına bağlamsal olarak yaklaşmakta ve gelişim için seçenek ve kaynaklar açısından çeşitlilik sunmaktadır. Örneğin, birey bu sistemlere ulaşabildiği için, daha fazla sosyal bilgi edinebilir ve problem çözme, kendini keşfetme gibi alanlarda daha fazla olasılığa sahip olur (Swick ve Williams, 2006). Yalnızca belirli ortamların birey üzerindeki etkisine odaklanmak oldukça yaygın bir yaklaşım olmasına rağmen bu kuramlarda çocuk ve gençleri etkileyen ve aynı zamanda birbiri ile ilişkili olan bağlamlar (aile, okul, arkadaş ortamı gibi) gözden kaçırılmaktadır. Ancak bu yaklaşımda, gelişim psikolojisini ekolojik anlamda geçerli bir duruma taşımış ve bireylerin farklı bağlamlar dikkate alınarak bütüncül olarak ele alınması ön plana çıkmıştır (Darling, 2007). Ekolojik Sistem Yaklaşımına göre kişiler bireysel seviyeden başlayıp dışarıya doğru uzanan birçok ortamda var olurlar (örn. aile, işyeri, toplum). İnsan gelişiminin bir izolasyon içinde gerçekleşmediği; bireyin aile, ev, okul, halk, toplum gibi yapılarla ilişki içerisinde olduğu vurgulanmaktadır. Bu sürekli değişen çok düzeyli çevreler ile bu çevrelerin birbiri ile etkileşimi, gelişim için anahtar görevindedir (Bronfenbrenner, 1979). Kurama dair gündelik hayattan bir örnek şu şekilde verilebilir: “Öğrenci her gün okuldan sonra yüzme takımının antrenmanına (mikrosistem) katılmaktadır. Bunun yanında, sınıf, ev gibi farklı ortamlarda vakit geçirmektedir (mezosistem). Bu ortamların her biri öğretmen eğitimi, ebeveynlere yönelik seminerler gibi faaliyetlerden etkilenmektedir (ekzosistem). Öğrenci bu ortamlarda doğrudan bulunmamaktadır ancak bu ortamlardaki etkinlikler onun bulunduğu ortamlardaki deneyimlerini etkilemektedir. Son olarak öğrenci ve tüm bu ortamlar çok daha geniş bir toplum kültüründen etkilenmekte ve aynı zamanda onu etkilemektedir (makrosistem).” Bireyin davranışlarını içinde bulunduğu bağlam içinde değerlendiren Ekolojik Sistem Yaklaşımının mevsimlik tarım işçiliğinde çocuk olma durumunun ve bunun getirdiği sorunların anlaşılmasına daha bütünsel ve sistematik bir bakış açısı sağlayacağı, bunda bu çocuklara yönelik geliştirilecek hizmetlere ve desteklere yönelik yol gösterici bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda “Göçebe Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklar” ile ilgili alan yazındaki bulgular, kronosistem, makrosistem, ekzosistem, mezosistem ve mikrosistem olmak üzere her bir sistemde derlenerek değerlendirilmiştir.

2. Ekolojik Sistem Yaklaşımında Göçebe Mevsimlik Tarım İşçiliğinde Çocukların Değerlendirilmesi

2.1. Kronosistem

Kronosistem ailedeki tüm dinamikleri kapsayan tarihsel bağlam olarak tanımlanır (Bronfenbrenner, 1979). İçinde bulunulan zaman ve çağ dikkate alınır; zaman faktörü çocuğun gelişimi ile ilişkilidir. Bu sistemdeki öğeler tarihsel bir olay gibi dışsal olabilir veya çocuğun yaşına bağlı olarak ortaya çıkan gelişimsel özellikler gibi içsel de olabilir (Paquette ve Ryan, 2011). Tarihsel olaylar ve doğal afetler gibi hayatın yönünü değiştiren olaylar kronosisteme örnek olarak gösterilebilir. Genel olarak mevsimlik tarım işçiliği arzını artıran tarihsel gelişmelerde; tarımda makineleşme (1948-1970), zorunlu göç (1986-1995) ve Suriye iç savaşı (15 Mart 2011) olmak üzere üç önemli olay ön plana çıkmaktadır. Tarımda makineleşme ile tarımda kullanılan makine sayısı ve tarımda kullanılan arazi miktarı artmıştır. Ancak artan ekili alanlar az sayıda çiftçinin elinde yoğunlaşmıştır ve teknolojiye ayak uyduramayan küçük toprak sahiplerinin zamanla topraklarını kaybetmeleri onları mevsimlik tarım işçisi olmaya yöneltmiştir (Çınar ve Lordoğlu, 2011). Köydeki iş imkanlarının sınırlılığı ve ulaşımın kolaylaşması ile köyden kente mevsimlik ve sürekli göçler artmıştır (Selek-Öz ve Bulut, 2013). Ancak gittikleri kentlerde iş bulamayanlar, tek bildikleri işi; “tarım işçiliğini”, ekim ve hasat dönemlerinde tarımda çalışmak üzere geçici göçlerle gerçekleştirmişlerdir. Köyden kente zorunlu göç nedeniyle gelenler de yine aynı şekilde gittikleri yerlerde iş bulamamalarından dolayı mevsimlik tarım işçiliğine yönelmişlerdir (Çınar ve Lordoğlu, 2011). Başka bir deyişle, Türkiye’de yaşanan tarım politikalarındaki değişiklikler ve bunun getirdiği ekonomik ve sosyal değişim göçebe mevsimlik tarım işçiliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Suriye iç savaşının ise mevsimlik tarım işçiliğinde etkilerini görmekteyiz. Ülkemizin, 2015 yılı itibariyle 2.54 milyon mülteciye ev sahipliği yaptığı ve mülteci ağırlayan ülkeler arasında dünyada birinci sırada olduğu belirtilmektedir (UNCHR, 2015). Mülteciler sanayi ve tarım gibi farklı sektörlerde istihdam etmekte ve çoğunluğu nitelik gerektirmeyen işlerde çalışmaktadırlar (Akgül, Kaptı ve Demir, 2015). Mevsimlik tarım işçiliğinin de mülteciler için iş kollarından biri olduğu görülmektedir. Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan Suriyeli mültecilerin minimum ücretlere razı olmalarının mevsimlik tarım işçiliğinde çalışanların zaten düşük olan ücretlerinin daha da düşmesine neden olduğu belirtilmektedir (Lordoğlu ve Aslan, 2016). Bu bağlamda tarım işçisi aileler ve çocukları, yaşanan toplumsal ve tarihsel değişimlerin bir sonucu olarak içlerinde buldukları yaşamı deneyimlemektedirler.

2.2. Makrosistem

Bireyi çevreleyen ve dolaylı olarak bireyi etkileyen toplumsal inanç sistemlerini, kültürel normları, ideolojileri; daha büyük kültürel bağlamları içerir (toplum, halk gibi) (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, kültürel bir grubun üyeleri ortak kimlik, miras ve değerlere sahiptirler (Onwiebguzie, Collins ve Frels, 2013). Kişinin temelde aileden dolayı ortaya çıkan kültürel inançlarından oluşur; eğitim, ekonomi, politika ve dini inanışlara kadar uzanır. Türkiye de mevsimlik göçebe tarım işçiliği makrosistem düzeyinde ele alındığında, doğum yeri ve ailenin sosyoekonomik geçmişi gibi faktörlerin bireylerin göçebe tarım işçiliğine dayalı yaşam biçimini büyük oranda belirlediği görülmektedir. Bu duruma paralel olarak, sosyoekonomik düzeyi düşük olan göçebe mevsimlik tarım işçisi aileler yoksulluğu kader olarak görmekte (Geçgin, 2009) ve bu işi kuşaktan kuşağa aktarılan yoksulluk olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca çocuğu, ekonomik bir değer olarak görme tutumu yüksektir (Çınar ve Lordoğlu, 2011).

Türk hukuk sistemi içerisinde göçebe mevsimlik tarım işçilerine yönelik özel bir yasa bulunmamaktadır. Ancak yürürlükteki bazı kanunlarda (4857 Sayılı İş Kanunu, 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve 2821 Sayılı Sendikalar Kanunu) göçebe mevsimlik tarım işçileri ile ilgili düzenlemeler yer almaktadır. 4857 sayılı iş kanununa göre süreksiz işlerde (30 günden az) çalışan kişilere iş kanununu çoğu maddesi uygulanmamaktadır ama asgari ücret ile ilgili maddelerin iş sözleşmesiyle çalışan herkes için geçerli olduğu belirtilmiştir. Bu durum, göçebe mevsimlik tarım işçilerinin iş kanunu kapsamına girmeseler de yasal asgari ücret uygulamasına tabi olduklarını göstermektedir. 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu kapsamında “3816 Sayılı Ödeme Gücü Olmayan Vatandaşların Tedavi Giderlerinin Karşılanması Hakkında Kanuna” göre ise sigortalı kişilere yeşil kart verilmemektedir ama 6111 sayılı kanunda, mevsimlik tarım işçilerine sigortalı oldukları dönemde yeşil kartlarının askıya alınacağı, sigortaları bittiğinde yeniden yeşil kart uygulamasından yararlanacakları belirtilmiştir. 2821 Sayılı Sendikalar Kanununa göre de göçebe

mevsimlik tarım işçileri iş sözleşmesi ile çalıştıkları için tüm sendika faaliyetlerine katılma hakkına sahiptirler. Mevsimlik tarım işçilerinin çalışma ve yaşam koşullarına yönelik yasal düzenlemeler olmasına rağmen bu düzenlemelerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi ailelerin değer ve inançları da çocuklarının, eğitime katılması yönündeki en önemli etkenlerden birisidir. Bu bağlamda dikkat çeken önemli bir nokta, kız çocuklarının eğitim olanaklarından yararlandırılmamalarıdır. Kız çocukları ev işi yapmakta ve kardeşlerine bakmak zorunda bırakılmaktadırlar dolayısıyla çocuklar okula devam edememektedir. Şanlıurfa'da mevsimlik tarım işçisi ailelerin (%7.3), kız çocuklarını okula göndermeme sebebini "günah" olarak ifade etmişlerdir (Benek ve Ökten, 2011). Kız çocukları mevsimlik göç sonrası okullarına döndüklerinde, okula devam etmeleri konusunda aileleri tarafından itirazla karşılaşmaktadırlar (Friedrich Ebert Stiftung Derneği, MİGA, 2012).

Makrosistem açısından bakıldığında bir yandan hukuki sistemin bu işçilerin haklarını koruyacak yasal düzenlemeleri içermemesi diğer yandan da mevsimlik göçebe tarım işçisi ailelerin doğdukları coğrafi bölge, toplumsal inanç sistemleri, içlerinde buldukları kültürel bağlam, yoksulluğun nasıl anlamlandırdıkları bu ailelerin çocuklarının yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Alan yazında da belirtildiği gibi bu ailelerin çocuklarını işgücü olarak görmesinin ve çocukların çalışmasını normal olarak değerlendirmesinin tarım sektöründe en çok çocuk işçi çalıştırılmasının nedenlerinden değerlendirilebilir.

2.3. Ekzosistem

"Gelişen bireyi aktif bir katılımcı olarak içermeyen, ancak bireyin aktif olarak katıldığı ortamları etkileyen veya bu ortamlardan etkilenen iki veya daha fazla sayıdaki ortam" anlamı taşımaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bireyin aktif bir rolünün olmadığı ortam ile bireyin doğrudan doğruya etkileşim kurduğu ortam arasındaki bağlantıyı karakterize eder (Onwiebguzie ve ark., 2013). Çocuğun direk olarak etkileşim içinde olmadığı bir geniş sosyal sistemi tanımlamaktadır. Çocuk direk olarak etkilenmez ancak kendi sistemleri ile etkileşimden ortaya çıkan olası pozitif ve negatif güçleri veya etkileri hisseder.

Ekzosistem kapsamında mevsimlik tarım işçiliğine baktığımızda bu işçilerinin yerel yönetimler tarafından dışlanmaya maruz kaldıkları belirtilmektedir (Kaya ve Özgülner, 2015). Mevsimlik tarım işçilerinin göç ettikleri yerlerde doğulu işçi ve yoksul olmaktan kaynaklı dışlanma yaşadıkları ve yerel halk tarafından öteki olarak görüldükleri belirtilmiştir (Geçgin, 2009; Kaya ve Özgülner, 2015). Bu olumsuzlukların yanı sıra Sivil toplum Örgütleri ve Diğer kuruluşlar anlamında olumlu bazı gelişmeler gözlenmektedir. Mevsimlik tarım işçileri dernekler kurmaya başlamışlardır; Adıyaman Mevsimlik İşçiler Derneği, Samsun tarım işçileri derneği örnek olarak verilebilir. Çeşitli kuruluşlar tarafından yaşadıkları problemlere yönelik çalışmalar yürütülmüştür (örn., Eğitim-Sen, 2007). Ancak bu bağlamda tarım işçisi ailelerin çocuklarının toplum ve yerel yönetim tarafından yapılan dışlanmaya maruz kaldığı, yoksul olmanın da bu dışlanmayı olumsuz yönde etkilediği dikkati çekmektedir.

2.4. Mezosistem

Bronfenbrenner (1979) tarafından "Gelişen bireyin etkin olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki karşılıklı ilişki" olarak tanımlanmıştır. Örnek olarak ise çocuk için evdeki, okuldaki, mahalledeki ilişkiler verilirken yetişkin birey için ise aile, iş ve sosyal hayat arasındaki ilişkiler verilmiştir. Bir diğer deyişle, mezosistem, mikrosistemler arasındaki ilişkiler veya farklı ortamlar arasındaki bağlantılar anlamına gelmektedir. Mezosistemler, birbiri ile ilişki içinde olmakla ve grupların giderek genişleyen etkileşimine dayalıdır. Örneğin, okulda zorbalığa maruz kalan çocuk (okul deneyimi), evde ebeveynlerinden (aile deneyimi) uzaklaşabilir. Mezosistemlerin önemli noktaları, çocuk ve ebeveynlerin içinde bulunduğu iki veya daha fazla sistemi arasında bağlantı kurmalarıdır (Bronfenbrenner, 1979).

Çocukların gelişimi üzerinde en önemli etkiye sahip olan ortamlardan aile ve okulun göçebe mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşamındaki bu karşılıklı ilişkinin olumsuz anlamda etkilendiği söylenebilir. Şöyle ki aile ve okul arasındaki iletişim ve bu iki ortamın arasındaki iletişimin niteliği ailelilerin tarımdaki çalışma şartları ve dönemleri nedeni ile olumlu düzeyde olamamaktadır. Mevsimlik tarım işçisi çocuklar, eğitim olanaklarından yeterli derecede faydalanamamakta, temel eğitim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarından yoksun kalmaktadırlar. Türkiye genelinde, mevsimlik tarım işçisi aileler genellikle her yıl Mart-Nisan aylarında memleketlerinden ayrılmakta ve Ekim sonuna değin çeşitli yörelerde çalışmaktadırlar (Uzundere, 2015). Dolayısıyla çocuklar, altı-sekiz ay boyunca aileleri ile birlikte tarım alanlarına yakın yerlerde yaşamakta, okullar açıldığı zaman eğitime başlayıp zamanında

bitirememektedirler (Gülçubuk, 2012; Kaya ve Özgülner, 2015). Örneğin, Şanlıurfa ilindeki bazı bölgelerde öğrencilerin beşte bire yakını (%18.6) mevsimlik tarım işçiliği nedeni ile okullarını terk etmektedir (Eğitim-sen, 2007). Mevsimlik tarım işçiliği yapan çocukların büyük çoğunluğu; mevsimlik göçler, ailenin istememesi, maddi zorluklar, Türkçe bilmeme ve okulun uzak olması gibi sebeplerle okula devam etmemektedirler. İşçilik yapılarının dışında çocukları okuldan uzaklaştıran etkenler, derslerin sürekli boş geçmesi, eğitimcilerin sert olması, okulun temiz olmaması, sınıfların çok kalabalık ve gürültülü olması olarak öne çıkmaktadır (Kalkınma Atölyesi, 2012). Aileleri mevsimlik tarım işçisi olan ve yeterli eğitim olanaklarına sahip olmayan veya çok düşük seviyelerde sahip olan çocukların, çocuk işçisi olmanın alternatiflerini bulmakta zorlandıkları açıktır.

2.5. Mezosistem

Bronfenbrenner (1979) bu sistemin, “Belirli fiziksel karakteristiklere sahip bir ortamdaki etkinliklerin, rollerin ve kişilerarası ilişkilerin gelişen birey tarafından deneyimlenen örüntüsü” olduğunu belirtmiştir. Mikrosistem, çift yönlü ilişkinin en kuvvetli olduğu ve çocuk üzerindeki etkilerin en fazla olduğu, çocuğa en yakın ve doğrudan etkileşim içinde olduğu sistemdir. Ancak daha dıştaki sistemler de etkilerini sürdürmektedir. (Paquette ve Ryan, 2011). Bu esas sistem, dünyayı tanıma ve anlama için çocuğun ana bölgesidir. Çocuğun en yakınındaki öğrenme yeri olduğu için dünyayı anlama noktasında bir referans noktasıdır (Swick ve Williams, 2006). Bu bağlamda, çocukların birebir etkileşim içinde oldukları aile ortamı birçok soruna ev sahipliği yapmaktadır.

Mikrosistem açısından tarım işçisi çocukların içlerinde buldukları ortam değerlendirildiğinde anne ve babaların eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğu dikkati çekmektedir. Geçgin (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre %83.1'nün okuma yazma bilmediği belirtilmiştir. Gönültaş, Aytaç ve Akbaba (2018)'in 199 mevsimlik tarım işçisi ile gerçekleştirdiği araştırmada ise katılımcıların %41.2'sinin okur-yazar olmadığı belirtilmiştir. Göç edilen yerlerde çok kötü yaşam koşulları görülmektedir; barınma ve hijyen sorunları ile birlikte yaşam kalitesi çok düşüktür. Aileler çadırlarda barınmakta; sıcak, yağmur, sel gibi doğa koşullarına karşı korunmasız kalmaktadırlar. Çocukların yarısı en az altı kardeşe sahiptir (Gülçubuk, 2012) ve bu kalabalık ailelerin tek odalı mekanlarda kalması mahremiyet ve kişiye özel alan gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Egemen, 2015). Yaşadıkları yaşam koşullarından dolayı hem çocukların hem de ailelerinin fiziksel sağlıkları da risk altındadır. Göçebe mevsimlik tarım işçilerinin % 50' sinin işle ilgili hastalık yaşadıklarına dair bulgular bulunmaktadır (Gönültaş, Aytaç ve Akbaba, 2018). Çocukların %18.1'inde gelişme geriliği ve %16.7'sinde anemi saptanmıştır (Şimşek ve Koruk, 2009). Şimşek ve Koruk (2011) tarafından Güneydoğu Anadolu Bölgesinde gerçekleştirdikleri araştırmada 0-5 yaş arasında çocuklarda bodurluk (%43.1) tarım işçisi olmayan ailelerin çocuklardan (%21.3) daha fazladır. Çocukların yüzde 52.2'si sık sık nezle, yüzde 59.9'u baş ağrısı, yüzde 44.5'i baş dönmesi, yüzde 48.7'si bel ağrısı yüzde 19.7'si sıtma, yüzde 18.5'i dizanteri gibi sağlık sorunları yaşamaktadır. Çocukların yüzde 56.9'u hastalandıklarında yakındaki aile sağlığı merkezlerinden yararlanamamaktadır (Kalkınma Atölyesi, 2012). Çocukların, fiziksel güçlerinin üstünde araç gereçle çalışmaları nedeniyle kas iskelet sistemi ağrıları ve yaralanmalar ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Gönültaş, Aytaç ve Akbaba, 2018). Temiz içme ve kullanma suyuna ulaşamamaktadırlar ve yeterli beslenememe sorunu yaşamaktadırlar (Özbekmezci ve Sahil, 2004).

Mevsimlik tarım işçisi çocuklar göç ettikleri için okula devamsızlık problemi yaşamaktadırlar. Eğitimlerine devam ettikleri süre içerisinde ise oldukça olumsuz deneyimlere sahip olmaktadır. Okul ihtiyaçları karşılanmadan, olumsuz yaşam ve çalışma koşullarının ardından okula gelen çocuklar eziklik ve ruhsal uzaklık yaşamaktadırlar. Aynı zamanda çocukların okulda yorgun ve bitkin oldukları gözlenmektedir (Eğitim-Sen, 2007). Akademik başarıları ve okul motivasyonları olumsuz etkilenmektedir (Heady, 2003; Tabcu, 2015).

Yaş, cinsiyet, bulunulan coğrafi bölge gibi özellikler, çocuğun mevsimlik tarım işçisi olarak sürdürdüğü hayatı belli yönlerden etkilemektedir. Küçük yaşta sorumluluk alma ve çocukluk dönemini yaşayamamaktan dolayı mutsuz bir nesil yetişmektedir (Tanır, 2009). Cinsiyet açısından bakıldığında, kız çocukları çalışkan, itaatkâr olmalarından dolayı daha çok tercih edilmektedirler (Koruk, 2010). Tarımda yapılan çalışmanın dışında yine kız çocukları bakıma muhtaç çocuk veya bebekler içi anneler yeterince zaman ayıramadıklarından kızlar bu görevi üstlenmektedir. Aynı zamanda, ev işlerinde de hem kız çocuklarının hem de kadınlar sömürülmektedirler (Kaya ve Özgülner, 2015). Çalışma süresi ve

ücretlendirme açılarından da çocuklarda cinsiyetler arası ayrımcılık gözlenmektedir (Friedrich Ebert Stiftung Derneği, MİGA, 2012).

3. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın her sistemdeki risk ve koruyucu faktörler hakkında bilgi verdiği düşünülmektedir. Ekolojik kuram ışığında işlevsel okuryazarlık (Özenç ve Doğan, 2014), okuma yazma becerileri (Obalar ve Sefer, 2013) ve karar verme davranışı (Yıldız ve Dönmez, 2017) gibi farklı odak noktalarının incelenmiş olması, kuramın farklı dinamikleri anlamadaki katkısına dikkat çekmektedir. Bu çalışmada göçebe mevsimlik tarım işçisi çocuklar özelinde farklı sistemlerin örnekler ile birlikte içerikleri, çocuklarla olan bağı ve etkileşimi ile bu sistemlerin birbirleri ile olası ilişkileri ortaya konmuştur. Mevsimlik tarım işçileri ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların sıklığı (örn., Benek ve Ökten, 2011; Egemen, 2015) konunun önemini ve kapsamlı bir şekilde inceleme yapılması gerekliliğinin altını çizmiştir. Bronfenbrenner'ın 1979'da ortaya koyduğu Ekolojik Kuram ile mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların içinde bulunduğu durum, farklı bağlamların sistematik olarak ele alarak incelenmesini sağlamıştır.

Çalışmada sunulan bilgiler ışığında önleyici ve müdahale edici hizmetler sunulabilir. Bu hizmetlerden ilkinin ekolojik kuram, herhangi bir sistemdeki değişimin diğer sistemleri etkilemesi olarak ortaya koymaktadır. Bu nokta kurumlar arası işbirliğinin önemini sergilemektedir. Bu bağlamda kısa süreli çözüm ve desteklerin yerine uzun vadede faydalı olacak yasal düzenlemelerin gerektiği gibi sağlanması, işbirliği içerisinde olacak bu kurumların denetlenmesi önem taşımaktadır (Demir, 2015; Kayhan, 2012).

Ekolojik kuram, bireyin davranışlarını içinde bulunduğu bağlam içinde değerlendirmek gerektiğini vurgulamaktadır (Stormshak ve Dishion, 2002). Bu nedenle göçebe mevsimlik tarım işçilerine yönelik hizmetler kültürel kontekstte sunulmalıdır (Hovey ve Magana, 2002). Kültüre uyum problemleri göçebe mevsimlik tarım işçilerinde psikolojik sorunların ortaya çıkmasında risk teşkil etmektedir, bu yüzden sosyal uyuma işaret eden müdahaleler geliştirilmeli ve kültüre uygun ruh sağlığı hizmetleri sunulmalıdır (Alderete, Vega, Kolody, ve Aguilar-Galaxiola, 2000). Göçebe mevsimlik tarım işçilerinin geçici olarak yaşadıkları yerlerde yaşadıkları problemleri ve bu problemlerle nasıl baş ettiklerini paylaşabilecekleri destek gruplar oluşturmak özgüvenlerini artışı sağlayabilir ve duygusal destek sağlamak toplumdaki soyutlanmayı azaltabilir (Hovey ve Magana, 2002). Toplumsal etkileşimi artırmak için spor aktiviteleri de düzenlenebilir (Hiott ve ark., 2008).

Çocukların yaşadığı sağlık problemleri (Winkelman ve ark., 2013) gereğince Göçebe sağlık hizmetleri de bir diğer sağlanabilecek olanaklar arasındadır. Göçebe mevsimlik tarım işçilerinin ve ailelerinin tarımda iş kazaları ve tarım ilaçlarından korunma eğitimleri almaları sağlanabilir. Bu eğitimler çocukların okulda oldukları dönemde psikolojik danışmanların uzman kişilerle iş birliği içerisinde öğrencilere ve ailelerine verilebilir. Velilerin okul kararlarında aktif olduğu, okul tarafından veli bilinçlendirme çalışmalarının sağlandığı bir etkin okul ve aile işbirliği (Gökçe, 2000) atılacak öncelikli adımlar arasındadır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin topluma hizmet dersi kapsamında göçebe mevsimlik tarım işçilerine psikolojik hizmet sunmaları sağlanabilir. Sunulan psikolojik hizmetlerde, depresyon ve stres gibi duygusal sıkıntılara ve madde kullanımı gibi olumsuz başa çıkma davranışlarına yönelik müdahaleler ilk amaçlardan olabilirler (Winkelman ve ark., 2013).

TEŞEKKÜR: Sayın Prof. Dr. Oya YERİN GÜNERİ' ye makalemize yapmış olduğu katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akbıyık N. (2011). Malatya'da çalışan mevsimlik tarım işçilerinin sosyal ve ekonomik sorunlarının incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Derneği*, 36(10), 132-154.
- Alderete, E., Vega, W. A., Kolody, B. & Aguilar-Gaxiola, S. (2000). Lifetime prevalence of and risk factors for psychiatric disorders among Mexican migrant farmworkers in California. *American Journal of Public Health*, 90(4), 608.

- Akgül, A., Kaptı, A. & Demir, O. Ö. (2015). Göç ve kamu politikaları: Suriye krizi üzerine bir analiz. *A Journal of Policy and Strategy*, 1(2), 1-22.
- Arcury, T. A. & Quandt, S. A. (2007). Delivery of health services to migrant and seasonal farmworkers. *Annual Review of Public Health*, 28, 345-363.
- Benek S. & Ş. Ökten (2011). Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarına ilişkin bir araştırma: Hilvan ilçesi (Şanlıurfa) örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(12), 653-676.
- Boonpleng, W., Park, C. P., Gallo, A. M., Corte, C., McCreary, L. & Bergren, M. D. (2013). Ecological influences of early childhood obesity: A Multilevel analysis. *Western Journal of Nursing Research*, 35(6), 742-759.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Can, M. & Kabalçı, F. (2008). Şanlıurfa ili Suroç ilçesinde mevsimlik tarım işçisi çocukların çalışma durumları. 7. Sokakta Çalışan ve Yaşayan Çocuklar Sempozyumu (7-9 Kasım 2008), Şanlıurfa.
- Carroll, D., Georges, A. & Saltz, R. (2011). Changing characteristics of U.S. farm workers: 21 years of findings from the national agricultural workers survey. *Immigration Reform and Agriculture Conference: Implications for Farmers, Farm Workers and Communities*, (May, 12), Washington D.C.
- Çınar, S. & Lordoğlu, K. (2011). Mevsimlik tarım işçileri: Marabadan ücretli fındık işçiliğine. *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu III bildiriler kitabı içinde* (ss. 419-449). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Demir, M. (2015). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal güvenlik haklarına ilişkin değerlendirmeler ve öneriler. *Çalışma ve Toplum*, 44(1), 177-194.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- Dubow, E. F. & Ippolito, M. F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 401-412.
- Egemen, E. A. (2015). Mevsimlik tarım işçileri ve barınma sorunları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eğitim-Sen (2007). Mevsimlik tarım işçiliği nedeni ile eğitimine ara veren ilköğretim öğrencileri araştırması. Eğitim-Sen Yayınları: Ankara.
- Friedrich Ebert Stiftung Derneği, Mevsimlik İş Göçü İletişim Ağı (MİGA) (2012). Tarımda mevsimlik işçi göçü Türkiye durumu özeti. [http://www.fes-tuerkei.org/media/pdf/D%C3%BCnyadan/d%C3%BCnyadan_12%20\(1\).pdf](http://www.fes-tuerkei.org/media/pdf/D%C3%BCnyadan/d%C3%BCnyadan_12%20(1).pdf) adresinden erişildi.
- Finch, B. K., Frank, R. & Vega, W. A. (2004). The effects of acculturation and acculturation stress on migrant farmworkers' health. *International Migration Review*, 38(1), 236-262.
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage & Family*, 39(4), 721-735.
- Garikipati, S. (2008). Agricultural wage work, seasonal migration and the widening gender gap: Evidence from a semi-arid region of Andhra Pradesh. *The European Journal of Development Research*, 20(4), 629-648.
- Geçgin, E. (2009). Ankara-Polatlı örneğinde sosyal dışlanma açısından mevsimlik tarım işçiliği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 3-35.
- GEOPA-COPA (2002). Seasonal Workers in European Agriculture, GEOPA inquiry, EA(02)97S2.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gönültaş, T., Aytaç, N. & Akbaba, M. (2018). Mevsimlik tarım işçilerinin iş kazası ve işle ilgili hastalık geçirme durumlarının araştırılması. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(1), 117-126.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 2, 75-93.
- Hansen, E. & Donohoe, M. (2003). Health issues of migrant and seasonal farmworkers. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 14(2), 153-164.
- Heady, C. (2003). The effect of child labor on learning achievement. *World Development*, 31(2), 385-398.
- Heidenreich, L. (2016). Grounds for dreaming: Mexican Americans, immigrants, and the California farmworker movement. *Agricultural History*, 90(3), 408.
- Hiott, A. E., Grzywacz, J. G., Davis, S. W., Quandt, S. A. & Arcury, T. A. (2008). Migrant farmworker stress: Mental health implications. *The Journal of Rural Health*, 24(1), 32-39.
- Hoang, L. A. & Yeoh, B. S. (2011). Breadwinning wives and "left-behind" husbands: Men and masculinities in the Vietnamese transnational family. *Gender & Society*, 25(6), 717-739.
- Hoggart, K. & Mendoza, C. (1999). African immigrant workers in Spanish agriculture. *Sociologia Ruralis*, 39(4), 538-562.
- Hovey, J. D. & Magaña, C. G. (2002). Exploring the mental health of Mexican migrant farm workers in the Midwest: Psychosocial predictors of psychological distress and suggestions for prevention and treatment. *The Journal of Psychology*, 136(5), 493-513.
- Kalkınma Atölyesi (2012). Mevsimlik tarım göçünden etkilenen 6-14 yaş grubu çocuklar için temel araştırma (fındık, şeker pancarı ve pamuk hasadı ile örtü altı alçak tünel sebze yetiştiriciliği). <http://www.ka.org.tr/dosyalar/file/Yayinlar/Raporlar/TURKCE/01/TEMEL%20ARA%C5%9ETIRMA%20ARA%20PORU.pdf> adresinden erişildi.

- Kaya, M. & Özgülner, N. (2015). Mevsimlik (Gezici/Geçici) tarım işçilerinin iki yerleşim birimindeki yaşam koşulları ve sağlık durumlarına niteliksel bakış. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 13(2), 115-126.
- Kayhan, N. (2012). Çocuk işçiliği, IPEC deneyimi ışığında sanayide çalışan çocukların sorunları. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 187-200.
- Koruk, İ. (2010). İhmal edilen bir grup: Göçebe mevsimlik tarım işçileri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 38, 18-22.
- Koyuncu, T., Metintaş, S., Ayhan, E., Öz, F., Gökler, M. E. & Buğrul, N. (2013). Eskişehir kırsal alanında mevsimlik tarım işçilerinin kadın sağlığı ölçütlerinin değerlendirilmesi. 16. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi.
- Limon, F. J., Lamson, A., Hodgson, J., Bowler, M. C. & Saeed, S. (2018). Latino farmworkers and under-detection of depression: A review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 210-226.
- Lordoğlu, K. & Aslan, M. (2016). En Fazla Suriyeli göçmen alan beş kentin emek piyasalarında değişimi: 2011-2014. *Çalışma ve Toplum*, 49(2), 789-808.
- Martin, S. L., Gordon, T. E., & Kupersmidt, J. B. (1995). Survey of exposure to violence among the children of migrant and seasonal farm workers. *Public Health Reports*, 110(3), 268.
- McCurdy, S. A., Samuels, S. J., Carroll, D. J., Beaumont, J. J., & Morrin, L. A. (2003). Agricultural injury in California migrant Hispanic farm workers. *American Journal of Industrial Medicine*, 44(3), 225-235.
- Mobed, K., Gold, E. B., & Schenker, M. B. (1992). Occupational health problems among migrant and seasonal farm workers. *Western Journal of Medicine*, 157(3), 367.
- National Center for Farmworker Health (2018). http://www.ncfh.org/uploads/3/8/6/8/38685499/fs-child_labor.pdf adresinden erişildi
- Neal, J. W. & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
- Obalar, S. & Sefer, A. D. A. (2013). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141-168.
- Onwiebguzie, A. J., Collins, K. M. & Frels, R. K. (2013). Using Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory to frame quantitative, qualitative, and mixed research. *International Journal of Multiple Research Methods*, 7(1), 2-8.
- Özbekmezci, Ş. ve Sahil, S. (2004). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal, ekonomik ve barınma sorunlarının analizi, *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 261-274.
- Özenç, E. G. & Doğan, M. C. (2014). Ekolojik kurama dayalı İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Ölçeği'nin (EKDİÖYÖ) geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2239-2258.
- Paquette, D., & Ryan, J. (2001) Bronfenbrenner's ecological systems theory. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf> adresinden erişildi.
- Selek-Öz, C. & Bulut, E. (2013). Mevsimlik tarım işçilerinin Türk hukuk sistemi içerisindeki yeri. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 1, 94-111.
- Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2002). An ecological approach to child and family clinical and counseling psychology. *Journal of Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 197-215.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An Analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Şimşek, Z. (2012). Mevsimlik tarım işçilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi araştırması. Ankara: Harran Üniversitesi Tıp Sağlığı Anabilim Dalı ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu.
- Şimşek, Z. & Koruk, İ. (2009). Çocuk işçiliğinin En Kötü Biçimlerinden Biri; Mevsimlik Göçebe Tarım İşçiliği, *Çalışma Ortamı Dergisi*, 105,7-9.
- Şimşek, Z. & Koruk, İ. (2011). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 0-5 yaşları arasındaki çocukların büyüme ve psiko-motor gelişimine mevsimlik tarım işçiliğinin etkisi. *Halk Sağlığı Dergisi*, 9(3), 157-159.
- Tabcu, G. (2015). Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Tanır, F. (2009). Adana ilinde çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri için uygulanan toplumsal işbirliği projesinin sonuçlarına bakış. <http://www.nobelmedicus.com/contents/200953/82-87.htm> adresinden erişildi.
- TÜİK, (2012). Çalışan çocuklar. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> adresinden erişildi.
- UNCHR (2015). Global trends forced displacement in 2015. <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> adresinden erişildi.
- Villarejo, D. (2003). The health of US hired farm workers. *Annual Review of Public Health*, 24(1), 175-193.
- Winkelman, S. B., Chaney, E. H., & Bethel, J. W. (2013). Stress, depression and coping among Llatino migrant and seasonal farmworkers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(5), 1815-1830.
- Yıldırak, N., Gülçubuk, B., Gün, S., Olhan, E. & Kılıç, M. (2002). Türkiye'de gezici ve geçici kadın tarım işçilerinin çalışma ve yaşam koşulları ve sorunları. Uluslararası Çalışma Örgütü Türkiye Temsilciliği.
- Yıldız, C. D. & Dönmez, B. (2017). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 223-244.



Determination of 6th Grade Students' Perceptions of the Concepts of "Star", "Planet" and "Moon, Sun and Earth"

Gamze BABAOĞLU¹, Özgül KELEŞ²

Received: 29 May 2018, Accepted: 12 June 2018

ABSTRACT

The purpose of the current study is to elicit how the participating 6th grade students describe the concepts of "star", "planet" and "Moon, Sun and Earth" in their minds before and after conducting the activities related to the unit of "Our Earth, Moon and Our Source of Life, The Sun". The study group of the research constitutes the 6th grade students at a secondary school which is a transfer center for the secondary school students from the surrounding villages situated within Çumra town of Konya province in Academic Year 2015-2016. The participants of the study are 19 girls and 12 boys, a total of 31 students. The qualitative research method was used in this study. In order to determine the students' perceptions, the drawing technique was used as the data collection tool. The data collection tool was administered to the students before and after studying the unit "Our Earth, Moon and Our Source of Life, The Sun" taught within the 6th grade science curriculum. The participating students were asked to draw a picture reflecting their thoughts about the concepts of "star", "planet" and "Moon, Sun and Earth". Under their drawings, they were asked to write what they wanted to explain in their drawings. In the analysis of the collected data, the coding scheme for a phenomenological study and the content analysis were used. While analyzing the data collected from the students through the drawing technique, they were classified by using the common codes and together with the excerpts taken from the students' statements, the students' mind maps were formed in the "Inspiration 9" program. As a result of the study, it was found that while the participating 6th grade students had missing information and non-scientific understanding about the concepts of "star", "planet" and "Moon, Sun and Earth" before the application, the students' explanations and perceptions about the shapes and characteristics of stars and sizes and locations of the Moon, Earth and Sun after the application showed positive changes in their scientific perceptions of these concepts.

Keywords: Astronomy Education, Astronomy, Perception, Phenomenology, Science Education.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Space research increasing as a result of evolving technology has made it necessary for people to get more interested in astronomy from early ages and for astronomy to be taught correctly. According to Koçer (2002), astronomy is the course that can accurately show students their real place in nature, the Earth, and the universe as human beings. Evaluation of the rapidly accumulating information about the universe and the drive to learn more about the universe and its past has increased the interest in this field (Aslan et al., 1996). Astronomy is used abroad as a tool for science education in elementary, middle and high schools (Koçer, 2002; Gülseçen, 2002). According to Trumper (2006), new discoveries in astronomy are drawing students' attention and increasing their motivation to learn science. According to Percy (1998), astronomy, which strengthens the senses of curiosity, imagination and discovery and also offers an alternative approach as a scientific method, has been used as a tool to make natural sciences more understandable that are necessary for the development of all countries either being developed or underdeveloped and to encourage new generations to get engaged in science and engineering activities (Cited in Taşcan, 2013).

¹ Specialist, Ministry of National Education, gamzebabaoglu87@gmail.com

² Prof, Dr. Aksaray University, Faculty of Education, ozgulkeles@gmail.com

The common feature of the national (Kurnaz, 2007; Bostan 2008; Kurnaz and Değermenci, 2011; Şenel Çoruhlu, 2013; Bolat et al., 2014; Aksan et al., 2017; Aktamış et al., 2018) and international research (Bailey, 2007; Starakis and Halkia, 2010) is that participants from different age groups cannot differentiate stars, planets and their properties and that they have misconceptions about the sizes and locations of the Earth, Moon and Sun. In the existing research, astronomy topics, are included as units in which student achievement and misconceptions are examined. Moreover, more emphasis should be put on how, as individuals, participants perceive the Earth and universe they live in their minds. When the relevant literature is reviewed, it becomes clear that research on mental models and perceptions should be increased. Children are introduced to the concepts of astronomy through cartoons, films, television and books at early ages. Their assigning correct meanings to these concepts at early ages will make positive contributions to their future learning. Therefore, the current phenomenological study focuses on the meanings assigned to the concepts of “star”, “planet” and “Moon, Earth and Sun” by the middle school 6th grade students.

Method

The qualitative research method was used in this study. The current study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research constitutes the 6th grade students at a secondary school which is a transfer center for the secondary school students from the surrounding villages situated within Çumra town of Konya province in Academic Year 2015-2016. In the selection of the study group, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. Of the participating 31 students, 19 are girls and 12 are boys. The data collection tool was administered to the students before and after studying the unit “Our Earth, Moon and Our Source of Life, The Sun” taught within the 6th grade science curriculum. The participating students were asked to draw a picture reflecting their thoughts about the concepts of “star”, “planet” and “Moon, Sun and Earth”. Under their drawings, they were asked to write what they wanted to explain in their drawings. In the analysis of the data, Creswell’s (2013) coding scheme for a phenomenological study was used.

Results

Before conducting the activities to study the unit of “Our Earth, Moon and Our Source of Life, The Sun”, the students (f=26) were found to have depicted the concept of star as a pentagram. After studying the unit, almost all of the students (f=30) were found to have the perception of the star as a circular object. Thus, it is clear that the students’ perceptions of the concept of star changed in a scientifically positive direction. When the drawings produced before studying the unit were examined, it was found that the students did not know the names and numbers of the planets correctly and that some of them thought that stars, Moon and Sun are also planets. In the drawings made after studying the unit, some of the students drawing a few planets and the solar system gave information about solid and gas planets in their explanations. When the participants’ prior drawings about the concepts of Moon, Earth and Sun were examined, it was found that they did not care about their order of size, in their post drawings many students paid attention to this order and drew scientifically correct ordering of them.

Discussion and Conclusion

It was concluded that after the activities conducted to teach the unit, the 6th grade students’ perceptions of the concepts of “star”, “planet” and “Moon, Sun and Earth” changed positively in a scientific direction. After completing the activities, they were found to give more detailed information about these concepts of astronomy in their explanations and to relate them to other concepts of astronomy.

6. Sınıf Öğrencilerinin “Yıldız”, “Gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” Kavramlarına Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Gamze BABAOĞLU¹, Özgül KELEŞ²

Başvuru Tarihi: 29 Mayıs 2018, **Kabul Tarihi:** 12 Haziran 2018

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, araştırmaya katılan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler öncesinde ve sonrasında zihinlerinde “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarını nasıl betimlediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Konya ili Çumra ilçesinde yer alan bir taşıma merkezi ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 19’u kız ve 12’si erkek olmak üzere 31 kişi katılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak çizim tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri 3-8. Sınıf Öğretim Programı “Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesi işlenmeden önce ve sonra uygulanmıştır. Çalışmaya katılan bütün öğrencilerden “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramları ile ilgili düşüncelerini yansıtan bir resim çizmeleri istenmiştir. Resimlerin altına ise, çizimlerinde anlatmak istediklerini ifade etmeleri beklenmiştir. Verilerin analizinde fenomenolojik çalışma için kodlama şablonu ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerden çizim yöntemiyle alınan veriler çözümlenirken ortak kodlar ile sınıflandırılmıştır ve öğrenci ifadelerinden örneklerle birlikte “Inspiration 9” programı kullanılarak zihin haritaları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi genel olarak “yıldız”, “gezegen”, “Ay, Dünya ve Güneş” konusunda eksik ve bilimsel olmayan kavramlara sahipken, ilgili ünite işlendikten sonra, öğrencilerin çoğunun yıldızların şekli ve özellikleri, gezegenler, Ay, Dünya ve Güneş’in büyüklükleri ve konumları ile ilgili algılarının ve açıklamalarının bilimsel yönde olumlu olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Astronomi Eğitimi, Astronomi, Algı, Fenomenoloji, Fen Eğitimi.

1. Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte artan uzay araştırmaları, insanların küçük yaşlardan itibaren astronomiye ilgi duyması ve astronominin doğru şekilde öğretilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Evren (2014)’e göre, binlerce yıl öncesinden itibaren insanlar gökyüzündeki cisimleri merak etmişler; onların şaşırtıcı hareketlerini ve gök olaylarını anlamaya çalışmışlardır. Ay ve Güneş tutulmaları, yıldız yağmurları, gök taşı düşmesi, kuyruklu yıldız görünmesi gibi birçok ilginç olay insanların dikkatini astronomik olaylara çekmiş, bu tür olayların sistematik bir şekilde izlenip kayıtlarının tutulması ve kayıtların yorumlanarak sonuçlar çıkarılması astronominin gelişmesini sağlamıştır (Aslan, Aydın, Demircan, Kırbıyık, & Derman, 1996). Astronomi; fizik, kimya, jeoloji, biyoloji ve bir bilim dili olan matematik ve geometri gibi disiplinleri bünyesinde toplayan bir “bilimsel disiplinler topluluğu” dur. Bu nedenle, fen bilimlerini astronomiden ayrı düşünmek mümkün değildir (Gülseçen, 2002).

Koçer (2002)’e göre, öğrencilere insan olarak doğa içindeki, Dünya ve evrendeki gerçek yerlerini doğru olarak gösterebilecek ders astronomidir. Evren hakkında hızla biriken bilgilerin değerlendirilmesi ve evrenin uzaklık olarak daha derinliklerini ve zaman olarak da daha geçmişini öğrenme dürtüsü bu alana ilgiyi artırmaktadır (Aslan vd., 1996). Yurtdışında astronomi, ilköğretim ve liselerde fen eğitimi için bir araç olarak kullanılmaktadır (Koçer, 2002; Gülseçen, 2002). Trumper (2006)’e göre, astronomideki yeni keşifler, öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve fen öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmaktadır. Percy (1998)’e göre, merak, hayal ve keşif duygularını güçlendiren, aynı zamanda bilimsel yöntem için alternatif bir yaklaşım sergileyen astronomi, ister gelişmiş ister gelişmemiş olsun tüm ülkelerin kalkınması için gerekli olan fen bilimlerinin anlaşılabilirliği ve yeni neslin fen ve mühendislik çalışmalarına teşviki için araç olarak kullanılmaktadır (Aktaran Taşcan, 2013).

İlköğretim düzeyindeki astronomi eğitimine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarını içeren çalışmaların sayısının fazla olduğu görülmüştür. Kurnaz (2007), öğrencilerin yıldız, kuyruklu yıldız ve takımyıldız kavramlarına dair edinimlerini ortaya

¹ Uzm., MEB, gamzebabaoglu87@gmail.com

² Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozgulkeles@gmail.com

çıkarmak için tanımlama ve görselleme durumlarını; Alın ve İzgi (2017), çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin “yıldızlar” konusuna ilişkin kavram yanlışlarını incelemişlerdir. Bostan (2008), 4. sınıftan üniversite 4. sınıfa kadar öğrencilerin astronominin bazı temel kavram ve olayları ile ilgili bilgi düzeylerini belirleyerek bunların birbiri ile karşılaştırmasını yapmıştır. Kurnaz ve Değermenci (2011), çalışmalarında, öğrencilerin gezegen, yıldız, uydu, gök ada, Dünya, Güneş ve Ay kavramlarıyla ilgili algılamalarını belirleyerek sınıf seviyeleri temelinde karşılaştırmıştır. Aksan, Yenikalaycı, ve Çelikler (2017), 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yıldız ve gezegen kavramlarına ilişkin bilgi düzeyleri inceleyerek sınıf düzeyleri arasında nasıl bir farklılaşmanın gerçekleştiğini araştırmıştır. Gündoğdu (2014), astronomi konusunda, 8. sınıf öğrencilerinin başarı, kavramsal anlama düzeyleri ve öğrencilerin astronomi konusundaki kavram yanlışlarının neler olduğunu incelemiştir. Bolat, Aydoğdu, Uluçınar Sağır, ve Değirmenci (2014), çalışmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Şenel Çoruhlu (2013), ilköğretim 7. sınıf “Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi” ünitesi kapsamında 5E modeline uygun geliştirilen rehber materyalin, öğrencilerin kavramsal anlamaları, kavramsal kalıcılıkları, akademik başarıları ve öğrenme ortamları üzerine olan etkisini incelemiştir. Aktamış, Acar, ve Hiğde (2018), araştırmalarında, “Astronomiyi Öğrenelim - Uzayı Keşfedelim Kampı-2 (AÖUK)” süresince verilen astronomi temelli eğitimin, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin Dünya ve evren hakkındaki kavramlarına olan etkisini araştırmıştır. Bailey (2007), yıldızların oluşum ve özellikleri ile ilgili öğrencilerin anlama ve zorlanma sebeplerini incelemek için açık uçlu sorulardan oluşan kavram envanteri geliştirmiştir. Starakis ve Halkia (2010), ilkokul öğrencilerinin Ay’ın görünür hareketlerine ilişkin görüşlerini; Canales, Camacho ve Cazares (2013), ortaokul öğrencilerinin Güneş Sistemi ile ilgili zihinsel modellerini tespit etmek amacıyla hareketli Güneş Sistemi tasarımları ve Güneş Sistemi’ni algılamalarını incelemiştir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların ortak özelliği farklı yaş düzeylerindeki katılımcıların yıldızlar ve özellikleri, gezegenler, yıldız ve gezegenin birbirinden ayırt edilememesi, “Dünya, Ay ve Güneş” kavramlarının büyüklüklerini, konumlarını çizememe gibi konularda eksik ya da yanlış öğrenmelere sahip olmasıdır. Yapılan çalışmalarda, astronomi konuları, öğrencilerin başarılarının, kavram yanlışlarının incelendiği ünite olarak yer almaktadır. Bunun yanında, onların bir birey olarak, zihinlerinde yaşadıkları Dünya’yı ve evreni nasıl anlamlandırdıklarına yoğunlaşılmalıdır. İlgili literatüre bakıldığında, sınırlı sayıda olan zihinsel model ve algıya yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bu sebepten dolayı, bu araştırmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin zihinlerinde, “yıldız”, “gezegen”, “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarını nasıl algıladıklarına odaklanılmıştır.

Algı, bireyin beş duyu organı vasıtasıyla aldığı uyarıcıları nesnel gerçeklik ve öznel yaşantıları çerçevesinde anlamlı uyaranlar haline dönüştürmesidir. Bireyler zihni deneyimler, güdülenme ve hazır bulunuşluk düzeyi gibi birçok etkenden etkilenmektedir ve aynı uyaran farklı bireyler tarafından farklı algılanabilmektedir (Selçuk, 2004; Ulu, 2012). Çocukların algılamayla elde ettikleri bazı çizgi, simge ve işaretler, etkinlik süreci açısından son derece anlamlı olup, onların dünyasını dolaysız, yalın, saf bir şekilde yansıtan önemli unsurlar olarak görülebilmektedir (Artut, 2004). Çocuklar çevreyle ilgili gözlemlerini, incelemelerini ve algılamalarını resim yolu ile bizlere aktarırken, bu resimleri kendi düşünceleriyle düzenleyip yorumlarlar ve bu şekilde dış dünyayı algılama biçimlerini gösterirler. Sonuç olarak çocuklar, resimler aracılığıyla bilgi, olay, nesne ve durumlar karşısındaki algılarını bizlere yansıtarak aslında bir tür iletişim içine girerler (Belet ve Türkkan, 2007).

Çocuklar, çizgi film, televizyon ve kitaplar sayesinde astronomi kavramları ile erken yaşlarda tanışmaktadır. Zihinlerinde bu kavramları doğru şekilde anlamlandırmaları, ilerleyen yaşlardaki öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu sebeple, bu fenomenoloji çalışmasında, “Ortaokul 6. sınıf öğrencileri “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarına nasıl bir anlam yüklemektedir?” sorusuna odaklanılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın ilk aşamasında, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında, çalışmaya katılan 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin temel astronomi kavramlarını anlamada ve kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları betimlemek amacıyla

fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşımda, araştırmacı katılımcının kişisel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2013). Araştırmacılar, birinci aşamada elde ettikleri verileri çözümledikten sonra, araştırmanın ikinci aşamasında; 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın felsefesi ışığında ders işlenişleri gerçekleştirilmiştir; dolayısıyla, öğrencilerin algılarında, aldıkları eğitimin etkisiyle bir değişim meydana gelmiştir. Öğretim programı felsefine uygun işlenen dersler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin algılarının betimlenmesi amacıyla süreç sonrasında da “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramları ile ilgili algılarının betimlenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın temel sorularında, uygulanan ders işlenişinin etkililiği araştırılmamıştır. Nitel araştırmalar sürece dayanır ve kısa sürede elde edilen verilerden ziyade uzun süreli bir yaklaşım gerektirir. Araştırmada sadece “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramları ile ilgili öğrenci algılarının uzun süreli bir yaklaşımla gözlenerek betimlenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Konya ili Çumra ilçesinde yer alan bir taşıma merkezi ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin astronomi konularında daha önceden bilgi sahibi olmama durumu ve programda bu konuların ağırlıklı yer aldığı sınıf seviyesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 31 öğrencinin 19'u kız ve 12'si erkek bireylerden oluşmaktadır.

2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'na göre, 4. ve 5. sınıf düzeyinde, Dünya'nın dönme ve dolanım hareketleri, bu hareketlerin sonuçları, Güneş ve Ay tutulmaları ile tam gölge arasındaki ilişki konularında temel bilgilere sahip olması kazanımlarda yer almaktadır. Ayrıca, televizyon, çizgi film ve kitaplar ile de öğrenciler, astronomi kavramlarına yönelik deneyimler yaşamaktadır. Araştırmacılar astronomi kavramlarıyla ilgili yoğun bir formal bilgi sürecine girmeden önce araştırmaya katılan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bu kavramlara yükledikleri anlamları tespit etmeyi amaçlamışlardır. 2013 Fen Bilimleri 3-8. sınıf Öğretim Programı'nda, astronomi konusuna ait kazanımların ağırlıklı olarak 6. sınıf düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu sebeple, bu araştırmada, sınıf düzeyi olarak, astronomi deneyimlerinin kazanılmaya başlandığı 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, ortaokul 6. Sınıf 2013 Fen Bilimleri 3-8. Sınıf Öğretim Programı'ndaki “Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesi işlenmeden önce ve sonra uygulanmıştır. Çalışmaya katılan bütün öğrencilerden “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramları ile ilgili düşüncelerini yansıtan bir resim çizmeleri, altına yazacakları ifadelerle bu kavramların zihinlerinde oluşturduklarını betimlemeleri beklenmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilere aşağıda ifade edilen 3 açık uçlu soru yöneltilerek, astronomi kavramlarına ilişkin düşüncelerini çizim yoluyla ifade etmeleri istenmiştir;

1. “Yıldız” kavramı size ne ifade etmektedir? “Yıldız” kavramı ile ilgili düşüncelerinizin nedenini açıklayınız.
2. “Gezegen” kavramı size ne ifade etmektedir? “Gezegen” kavramı ile ilgili düşüncelerinizin nedenini açıklayınız.
3. “Ay, Dünya ve Güneş” kavramları size ne ifade etmektedir? “Ay, Dünya ve Güneş” kavramları ile ilgili düşüncelerinizin nedenini açıklayınız.

Algılama, zihinsel bir süreç olup, bireylerin izlenimlerinin anlamlandırılmasıdır. Algı ise, insanların duyu organları ile çevreden almış oldukları duyumları subjektif olarak anlamlandırması sürecidir (Karaköse, 2006). Zihinsel algıları ifade etme biçimlerinden bir tanesi de öğrenci çizimleridir. Çizimler, katılımcıların duygusal dünyalarına hızlıca dokunmanın ve bir konu hakkında önyargılı davranmadan kendi deneyimlerini ortaya çıkarmanın bir yoludur (Yalçın ve Erginer, 2014). Çocuklar çevreyle ilgili gözlemlerini, incelemelerini ve algılamalarını resim yolu ile bizlere aktarırken, bu resimleri kendi düşünceleriyle düzenleyip yorumlarlar ve bu şekilde dış dünyayı algılama biçimlerini gösterirler. Sonuç olarak çocuklar, resimler aracılığıyla bilgi, olay, nesne ve durumlar karşısındaki algılarını bizlere yansıtarak aslında bir tür iletişim içine girerler (Belet ve Türkkan, 2007).

White ve Gunstone (1992)'a göre, çizimler, kompozisyonlar gibi açık uçlu bir tekniktir ve öğrencilerin diğer yöntemlerden gizli kalmış anlama yeteneğini ortaya çıkararak öğretmenlerin görmesine izin verir. Çizimler, kısa zamanda tamamlanabildiği ve tek bir kâğıtta çok bilgi içerdiği için etkili; çizen kişi tarafından da özümselebildiği için verimlidir. Çizimler, öğretmenin öğrenmeyi tartışmasına ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtmasına olanak sağlar.

2.4. Uygulama Basamakları

Ortaokul 6. Sınıf 2013 Fen Bilimleri 3-8. Sınıf Öğretim Programı'nın "Dünya ve Evren" öğrenme alanında yer alan "Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş" ünitesi, ders kitabının yanında uygulamalı etkinlikler ile işlenmiştir. Bütün uygulama basamaklarının yer aldığı çalışma programı Tablo 1'de verilmiştir.

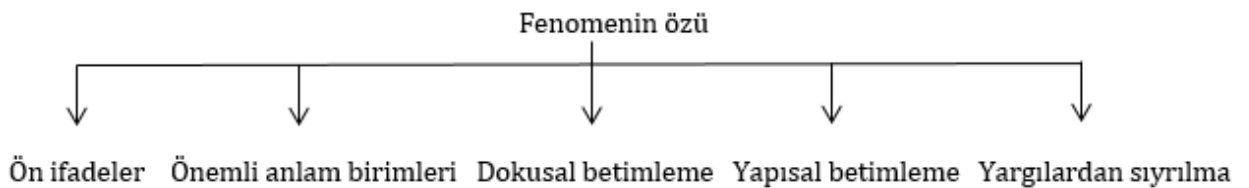
Tablo 1

Araştırmadaki uygulama basamaklarına ait çalışma programı

Çalışma programı	Ders saati
Öğrenci çizimleri için ön uygulama	2 ders saati
Etkinlik 1: İskenderiyeli Hypatia (Yalaki, 2015)	2 ders saati
Etkinlik 2: Gökyüzü Macerası (Yalaki, 2015)	1 ders saati
Etkinlik 3: Dünya'nın Şekli ve Dönüşü (Yalaki, 2015)	1 ders saati
Etkinlik 4: Evren Bilmecesi I (Yalaki, 2015)	1 ders saati
Etkinlik 5: Evren Bilmecesi II (Yalaki, 2015)	1 ders saati
Etkinlik 6: Güneş Saati (Kabaş, 2013)	2 ders saati
Etkinlik 7: Bisküviden Ay'ın Evreleri (URL-1)	1 ders saati
Öğrenci ders kitabı	2 ders saati
Videolar	
• İlginç Özellikleri İle Güneş Sistemi'nin Özellikleri (URL-2)	2 ders saati
• Yıldızlar Nasıl Ölür? Güneşimizi Bekleyen Kaçınılmaz Son Ne?' (URL-3) ve sunum	
Öğrenci çizimleri için son uygulama	2 ders saati

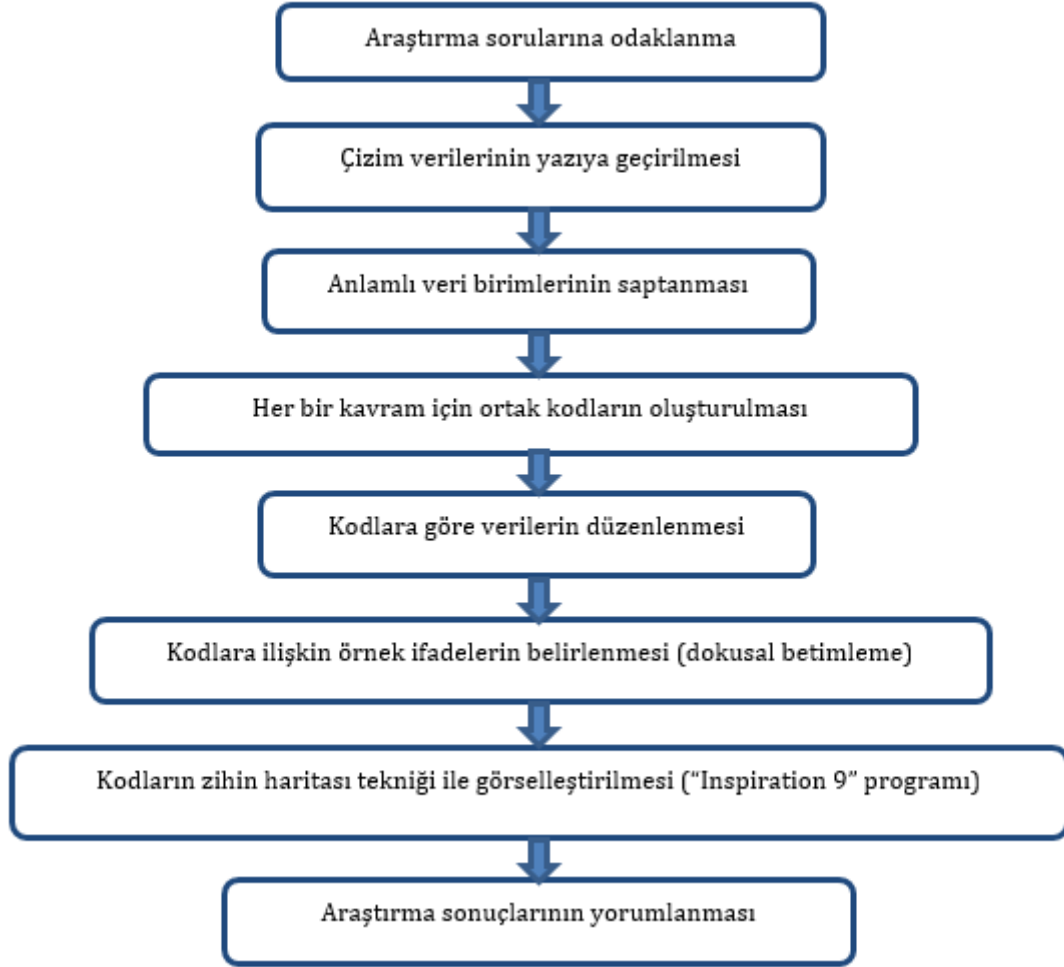
2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde fenomenolojik çalışma için kodlama şablonu kullanılmıştır (Şekil 1). Önyargılardan kurtulmak için kodlar, önemli ifadeler, anlam birimleri, dokusal ve yapısal betimlemeler yerleştirilmiştir (Creswell, 2013).



Şekil 1. Fenomenolojik Analiz İçin Kodlama Şablonu (Creswell, 2013)

Bu çalışmada veri analizinde, fenomenolojik çalışma için aşağıda belirtilen kodlama şablonu kullanılmıştır (Şekil 2):



Şekil 2. Araştırma Verilerinin Analizinde Kullanılan Kodlama Şablonu

Bu fenomenoloji çalışmasının inandırıcılığının (geçerlik) sağlanması amacıyla, dört alan uzmanının (1 Astronomi ve Uzay Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi - Prof. Dr., 1 Fen Bilgisi Eğitimi Öğretim Üyesi - Doç. Dr., 2'si amatör astronom ve Fizik öğretmeni) görüşüne başvurulmuştur.

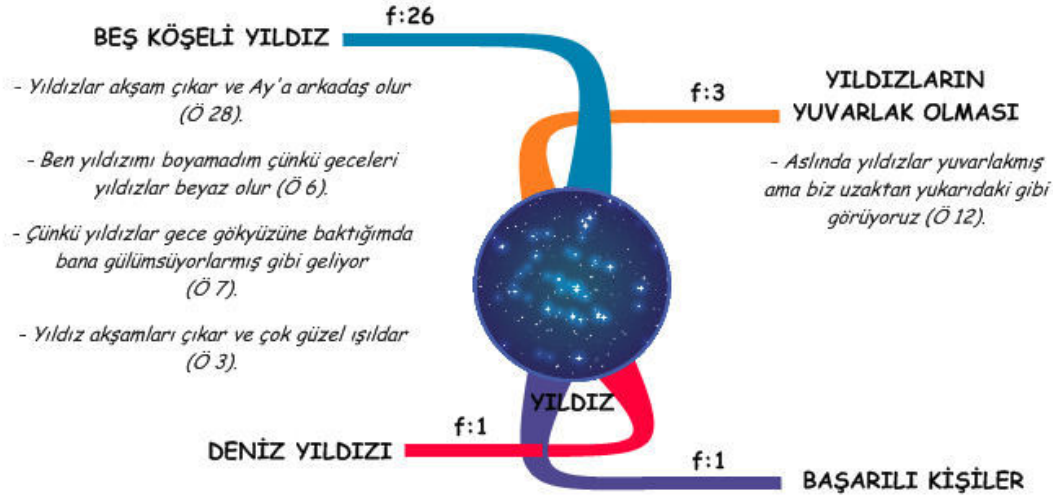
Araştırmada çizim tekniği ile toplanan verilerin kodlanmasında araştırmacı dışında üç uzman da kodlama yapmıştır. Uzmanlar ve araştırmacı arasındaki görüş birliği doğrultusunda kodlama şablonu oluşturulmuştur. Bu verilerin güvenilirliğinin (tutarlılık) hesaplamasında Miles ve Huberman (1994), Kodlayıcılar Arası Uyuşum Yüzdesi Formülü kullanılmıştır. Bu araştırmada uyuşum yüzdesi tüm sorular için tek tek alındıktan sonra ortalamaları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucu uyuşum yüzdesi %83 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik (tutarlılık) hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda, güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. Bulgular

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla "yıldız", "gezegen" ve "Ay, Dünya ve Güneş" kavramları ile ilgili çizim yapmaları ve bu çizimleri betimlemeleri istenmiştir. "Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş" ünitesi öğretim programının felsefesine uygun hazırlanmış uygulamalı etkinliklerle işlendikten sonra, aynı veri toplama aracı kullanılarak tekrar çizim yapmaları istenmiştir. Araştırmanın bu üç kavrama yönelik bulguları aşağıda sunulmuştur.

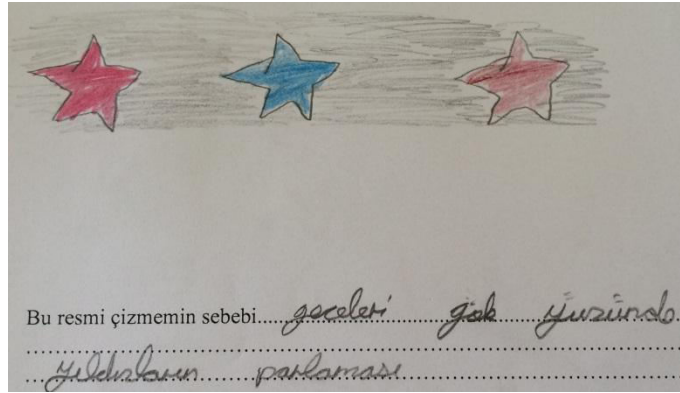
3.1. "Yıldız" Kavramına Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “Yıldız kavramı size ne ifade etmektedir? Yıldız kavramı ile ilgili düşüncelerinizin nedenini açıklayınız.” sorusuna ait ön çalışma çizimlerine ilişkin veriler ortak kodlar altında toplanarak Şekil 3’te zihin haritası şeklinde gösterilmiştir:

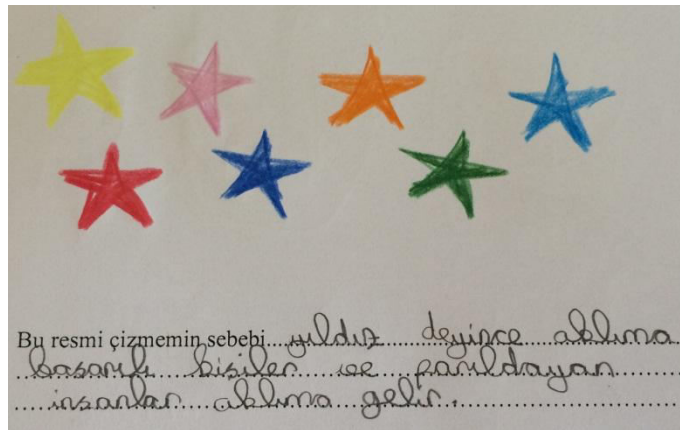


Şekil 3. Öğrencilerin ön çalışmadaki “yıldız” kavramına yönelik algıları

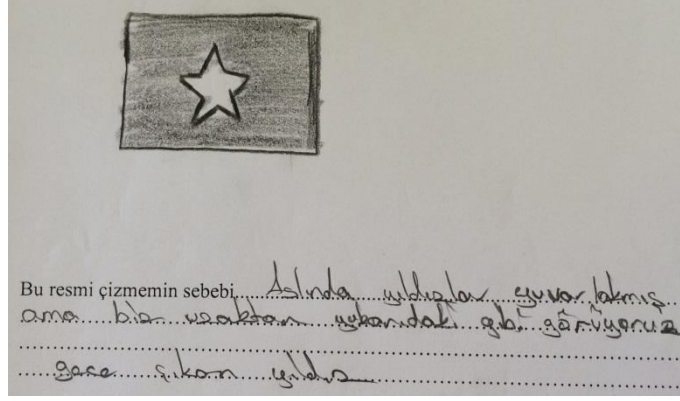
Araştırmaya katılan öğrencilerin birinci araştırma sorusuna ait ön çalışma çizimleri incelendiğinde, en yüksek frekans “Beş Köşeli Yıldız” (f=26) koduna aittir. “Yıldızların Yuvarlak Olması” koduna ait çizimi üç öğrenci yapmıştır. Bunun yanında, “Deniz Yıldızı” (f=1) ve “Başarılı Kişiler” (f=1) kodları da bulunmaktadır. Öğrencilerin ön çalışmadaki “yıldız” kavramına yönelik çizim örnekleri (Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6) aşağıda verilmiştir:



Şekil 4. Ö 24'ün ön çalışmadaki “yıldız” kavramına yönelik çizimi

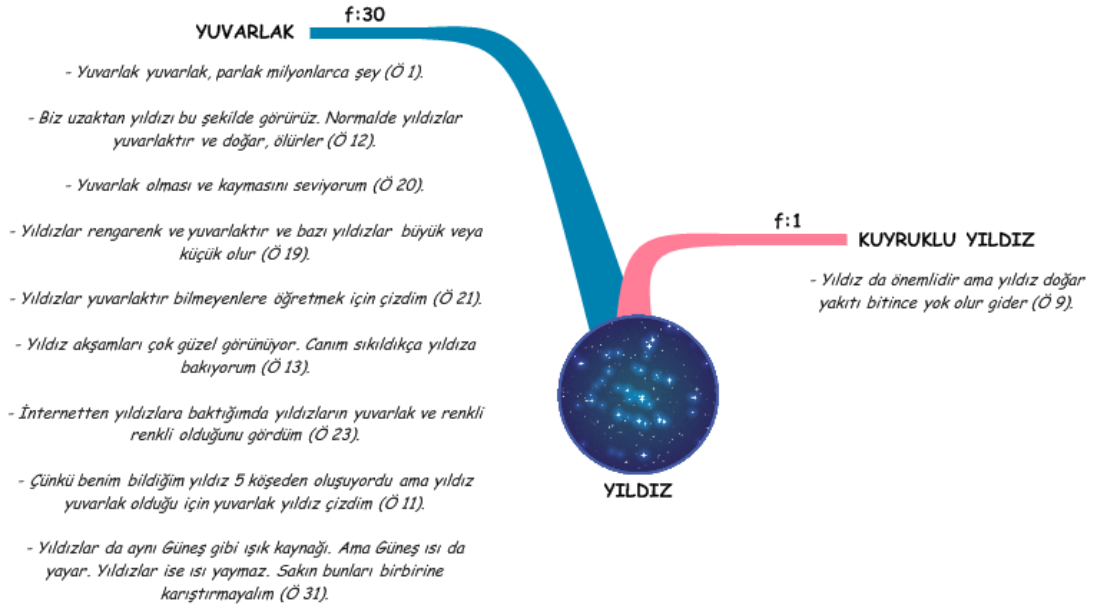


Şekil 5. Ö 26'nın ön çalışmadaki “yıldız” kavramına yönelik çizimi



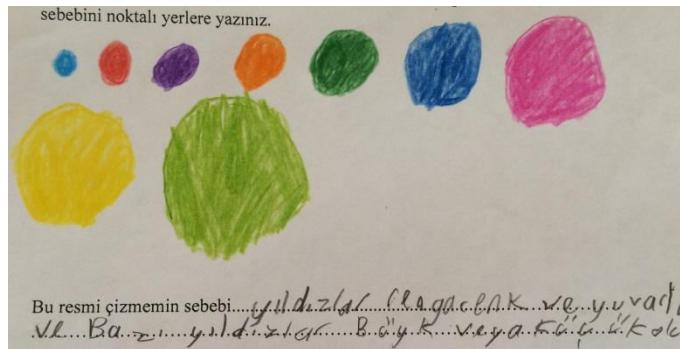
Şekil 6. Ö 12'nin ön çalışmadaki "yıldız" kavramına yönelik çizimi

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna ait son çalışma çizimlerine ilişkin veriler ortak kodlar altında toplanarak Şekil 7'de zihin haritası şeklinde gösterilmiştir:

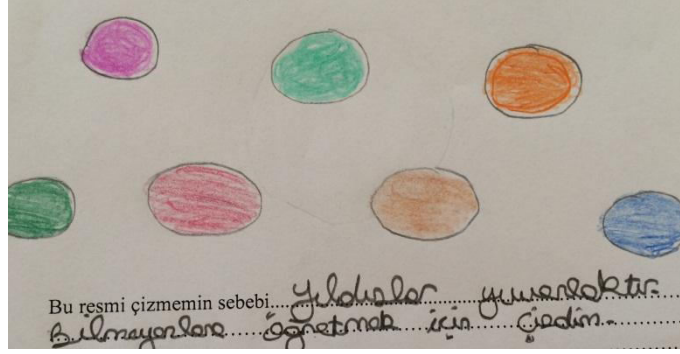


Şekil 7. Öğrencilerin son çalışmadaki "yıldız" kavramına yönelik algıları

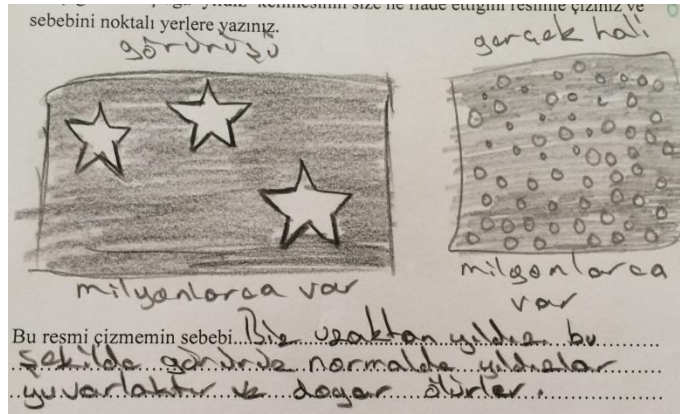
Araştırmaya katılan öğrencilerin birinci araştırma sorusuna ait son çalışma çizimleri incelendiğinde, en yüksek frekans "Yuvarlak" (f=30) koduna aittir. Bir öğrenci de "Kuyruklu Yıldız" (f=1) çizimi yapmıştır. Öğrencilerin son çalışmadaki "yıldız" kavramına yönelik çizim örnekleri (Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10) aşağıda verilmiştir:



Şekil 8. Ö 19'un son çalışmadaki "yıldız" kavramına yönelik çizimi



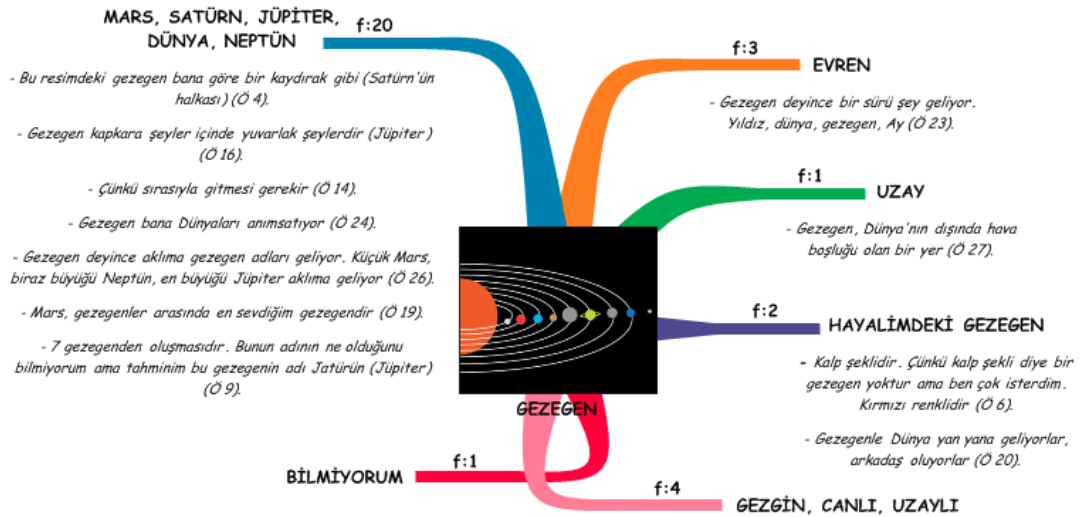
Şekil 9. Ö 21'in son çalışmadaki "yıldız" kavramına yönelik çizimi



Şekil 10. Ö 12'nin son çalışmadaki "yıldız" kavramına yönelik çizimi

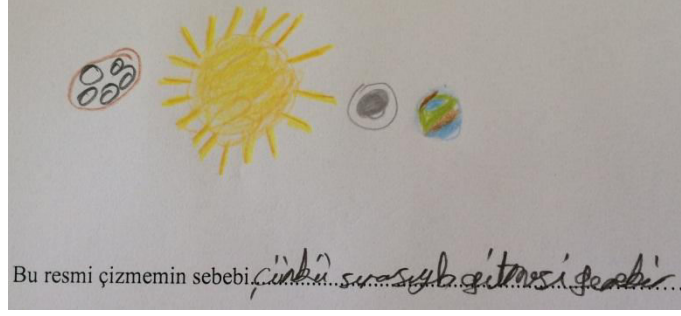
3.2. "Gezegen" Kavramına Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan "Gezegen kavramı size ne ifade etmektedir? Gezegen kavramı ile ilgili düşüncelerinizin nedenini açıklayınız." sorusuna ilişkin ön çalışma çizimlerine ilişkin veriler ortak kodlar altında toplanarak Şekil 11'de zihin haritası şeklinde gösterilmiştir:

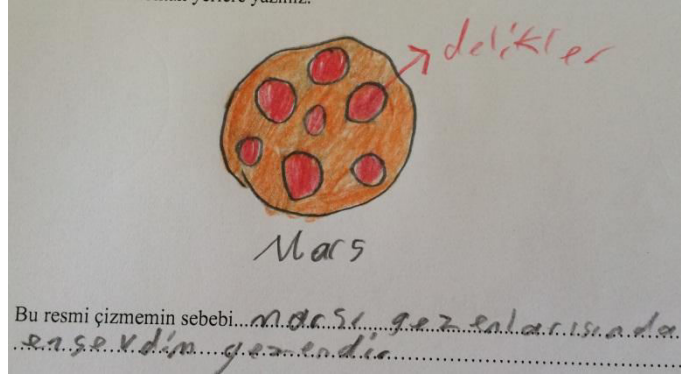


Şekil 11. Öğrencilerin ön çalışmadaki "gezegen" kavramına yönelik algıları

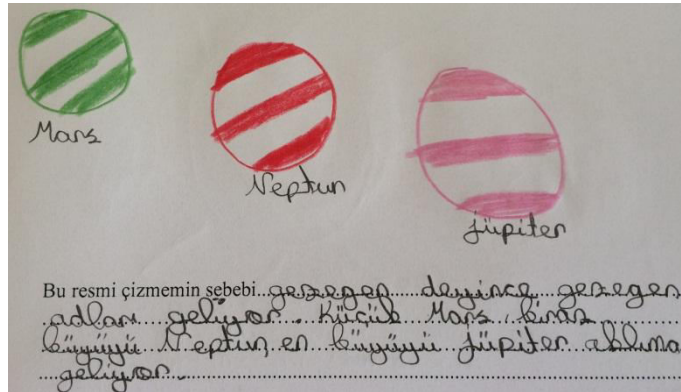
Araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci araştırma sorusuna ilişkin ön çalışma çizimleri incelendiğinde, en yüksek frekans "Mars, Satürn, Jüpiter, Dünya, Neptün" (f=20) koduna aittir. Ayrıca "Gezgin, Canlı, Uzaylı" (f=4), "Evren" (f=3), "Hayalimdeki Gezegen (f=2)", "Uzay (f=1) kodlarına ait çizimler belirlenmiştir. Bir öğrenci de "Bilmiyorum" cevabını vermiştir. Öğrencilerin ön çalışmadaki "gezegen" kavramına yönelik çizim örnekleri (Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14) aşağıda verilmiştir:



Şekil 12. Ö 14'ün ön çalışmadaki "gezegen" kavramına yönelik çizimi

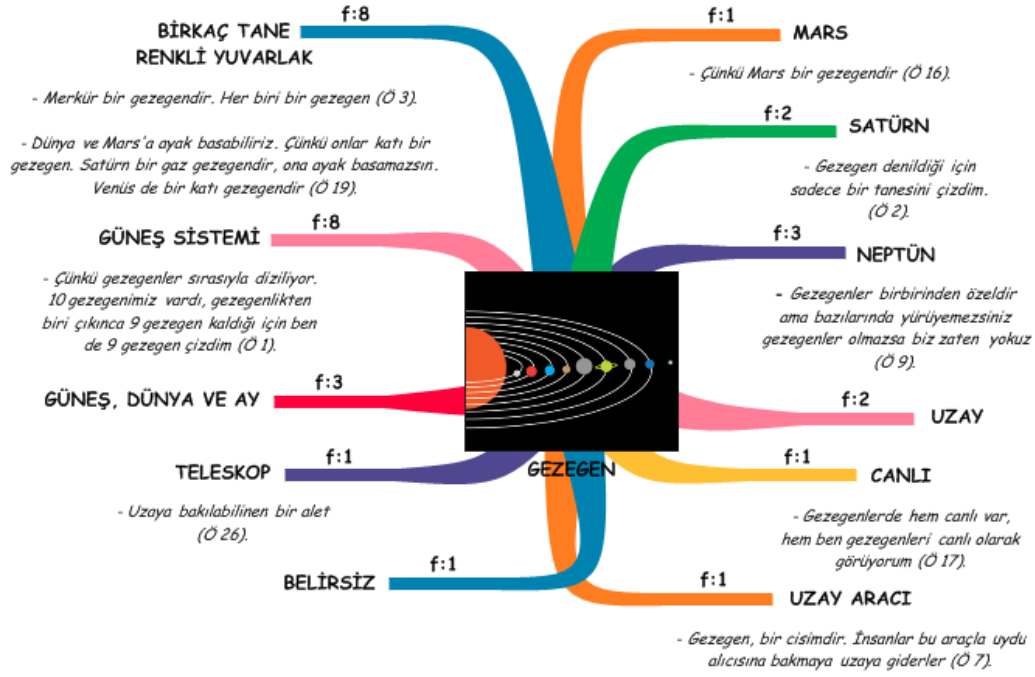


Şekil 13. Ö 19'un ön çalışmadaki "gezegen" kavramına yönelik çizimi



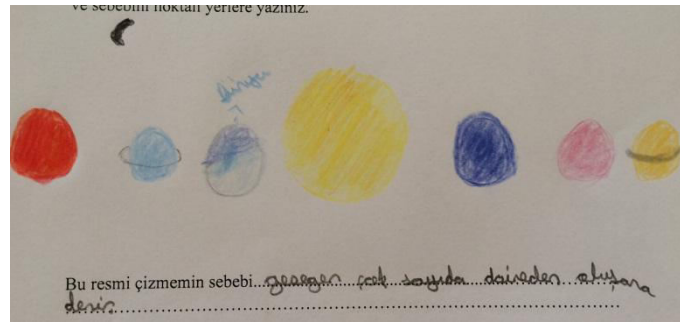
Şekil 14. Ö 26'nın ön çalışmadaki "gezegen" kavramına yönelik çizimi

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin son çalışma çizimlerine ilişkin veriler ortak kodlar altında toplanarak Şekil 15'te zihin haritası şeklinde gösterilmiştir:

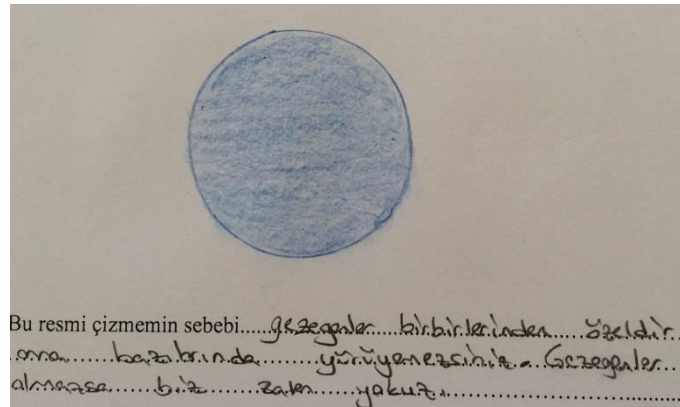


Şekil 15: Öğrencilerin son çalışmadaki “gezegen” kavramına yönelik algıları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci araştırma sorusuna ilişkin son çalışma çizimleri incelendiğinde, en yüksek frekanslar “Güneş Sistemi” (f=8) ve “Birkaç Tane Renkli Yuvarlak” (f=8) kodlarına aittir. Ayrıca “Güneş, Dünya ve Ay” (f=3), “Neptün” (f=3), “Satürn” (f=2), “Mars” (f=1), “Uzay” (f=2), “Canlı” (f=1), “Uzay Aracı” (f=1), “Teleskop” (f=1) kodlarına ait çizimler belirlenmiştir. Bir öğrenci de belirsiz bir çizim yapmıştır. Öğrencilerin son çalışmadaki “gezegen” kavramına yönelik çizim örnekleri (Şekil 16, Şekil 17, Şekil 18) aşağıda verilmiştir:



Şekil 16. Ö 1'in son çalışmadaki “gezegen” kavramına yönelik çizimi



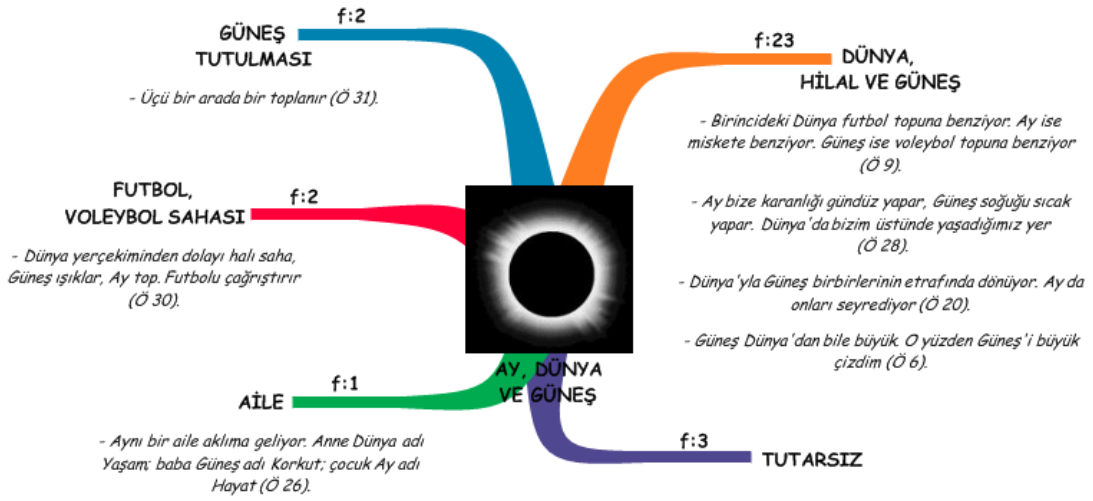
Şekil 17. Ö 9'un son çalışmadaki “gezegen” kavramına yönelik çizimi



Şekil 18. Ö 11'in son çalışmadaki "gezegen" kavramına yönelik çizimi

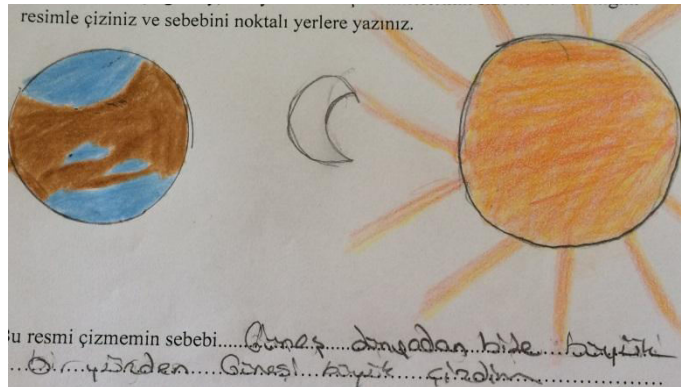
3.3. "Ay, Dünya ve Güneş" Kavramına Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan "Ay, Dünya ve Güneş" kavramları size ne ifade etmektedir? "Ay, Dünya ve Güneş" kavramları ile ilgili düşüncelerinizin nedenini açıklayınız." sorusuna ait ön çalışma çizimlerine ilişkin veriler ortak kodlar altında toplanarak Şekil 19'da zihin haritası şeklinde gösterilmiştir:

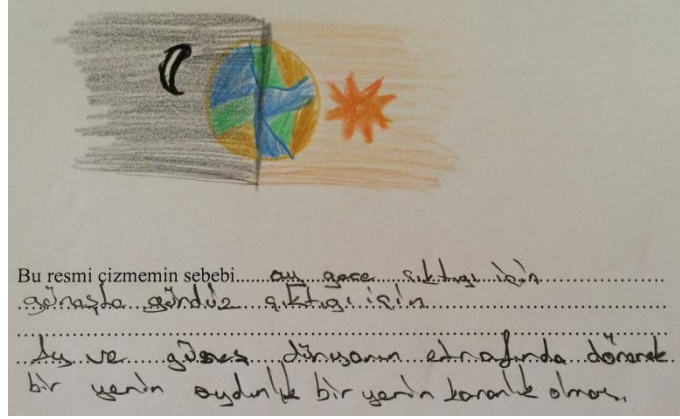


Şekil 19. Öğrencilerin ön çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik algıları

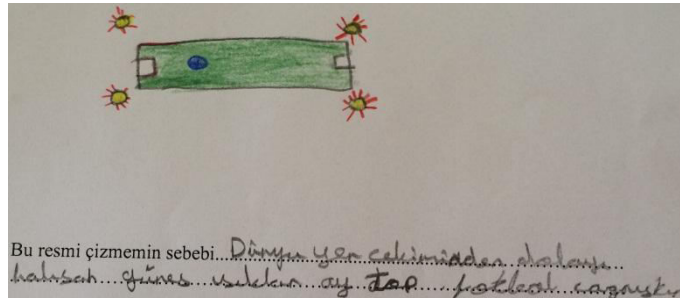
Araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü araştırma sorusuna ait ön çalışma çizimleri incelendiğinde, en yüksek frekans "Dünya, Hilal ve Güneş" (f=23) koduna aittir. Bunun yanında öğrencilerin, "Güneş Tutulması" (f=2), "Futbol, Voleybol Sahası" (f=2) ve "Aile" (f=1) kodlarını çizdikleri tespit edilmiştir. Üç öğrencinin de tutarsız çizimler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin ön çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizim örnekleri (Şekil 20, Şekil 21, Şekil 22) aşağıda verilmiştir:



Şekil 20. Ö 6'nın ön çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizimi

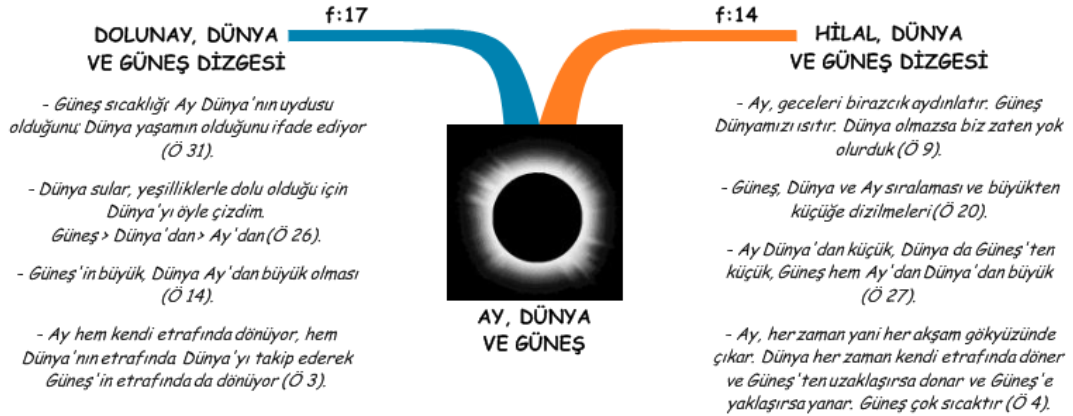


Şekil 21. Ö 12'nin ön çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizimi



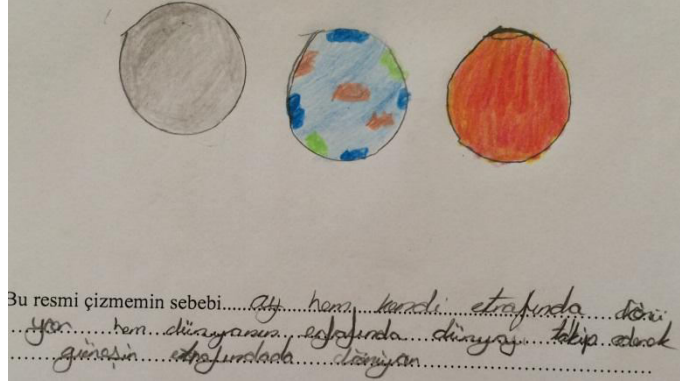
Şekil 22. Ö 30'un ön çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizimi

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna ait son çalışma çizimlerine ilişkin veriler ortak kodlar altında toplanarak Şekil 23'te zihin haritası şeklinde gösterilmiştir:

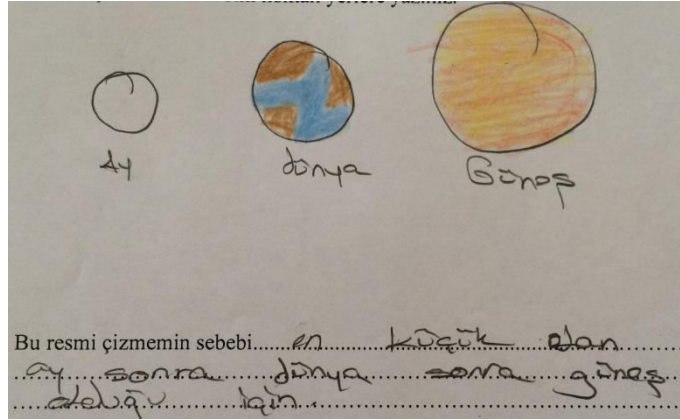


Şekil 23. Öğrencilerin son çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik algıları

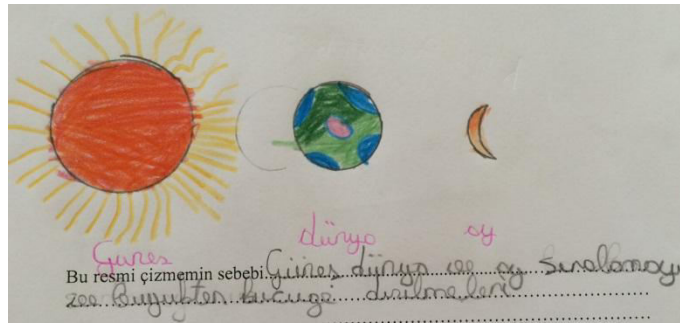
Araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü araştırma sorusuna ait son çalışma çizimleri incelendiğinde, en yüksek frekanslar "Dolunay, Dünya ve Güneş Dizgesi" (f=17) ve "Hilal, Dünya ve Güneş Dizgesi" (f=14) kodlarına aittir. Öğrencilerin son çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizim örnekleri (Şekil 24, Şekil 25, Şekil 26) aşağıda verilmiştir:



Şekil 24. Ö 3'ün son çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizimi



Şekil 25. Ö 6'nın son çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizimi



Şekil 26. Ö 20'nin son çalışmadaki "Ay, Dünya ve Güneş" kavramlarına yönelik çizimi

4. Tartışma

"Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş" ünitesi uygulamalı etkinliklerle işlenmeden önce, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaptıkları çizimler incelendiğinde, "yıldız" kavramını, büyük bir çoğunluğun (f=26) beş köşeli yıldız şeklinde çizdikleri tespit edilmiştir. Birkaç öğrenci ise (f=2), başarılı kişi, denizyıldızı çizimi yapmıştır. Uygulamalar öncesinde, sadece 3 kişinin yıldızların yuvarlak olduğunu algıladığı belirlenmiştir. Etkinliklerle ünite işlendikten sonra yapılan son çalışma çizimlerinde, sınıfın büyük çoğunluğunun (f=30), yıldızların gerçek şeklinin yuvarlak olduğuna dair algıya sahip oldukları görülmüştür. Bir öğrencinin de kuyruklu yıldız benzer bir çizim yaparak açıklamasında yıldızların yakıtının bitip yok olacağını ifade ettiği görülmüştür. Öğrenciler, ön çalışmada; "Yıldız aynı Ay'la birlikte akşam doğar ve sabah yok olur (Ö 27).", "Aslında yıldızlar yuvarlakmış ama biz uzaktan yukarıdaki gibi görüyoruz (Ö 12).", "Akşamları çok güzel parlıyor (Ö 13)." gibi ifadeler ile çizimlerini açıklamıştır. Son çalışmada ise; "Biz uzaktan yıldız bu şekilde görürüz. Normalde yıldızlar yuvarlaktır ve doğar, ölürler (Ö 12).", "Yıldız da önemlidir ama yıldız doğar ve yakıtı bitince yok olur gider (Ö 9).", "Yıldızlar ışık saçar,

yuvarlaktırlar (Ö 10).” gibi ifadeler kullanmışlardır. Buradan, öğrencilerin ‘yıldız’ kavramının şekli ile ilgili algılarının bilimsel yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Şenel Çoruhlu (2013), 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaptıkları çizimlerde beş köşeli yıldız algısına ve yıldızların Güneş’ten aldıkları ısı ve ışığı yansıttıkları yanlışlığına sahip olduklarını tespit etmiştir. 5E modeli ile Astronomi ünitesini işledikten sonra, tekrar edilen çizimlerde, öğrencilerin hepsinin yıldızların şeklini küresel olarak çizdikleri görülmüştür. Baltacı (2013)’nın 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da geceleri gökyüzünü gözlemleyen öğrencilerin yıldızları yuvarlak olarak çizdiği belirlenmiştir. Kurnaz (2007), çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin yıldız, kuyruklu yıldız ve takımyıldız kavramlarına dair edinimlerini ortaya çıkarmak için tanımlama ve görselleme durumlarını inceleyerek bu kavramlar ile ilgili oldukça yetersiz bilgilere ve çeşitli alternatif fikirlere sahip olduğunu belirlemiştir. Bazı öğrencilerin beş köşeli yıldız çizimlerini, kültürel değerlerden ay yıldızlı bayrak algısına bağlamaktadır. Alın ve İzgi (2017), yıldızlar ile ilgili kavramların öğrenciler tarafından çok net öğrenilemediği ve çeşitli kavram yanlışlarına sahip olduklarına belirtmiştir. Öğrencilerin yıldız denildiğinde akıllarına şarkı söyleyen insanların geldiğini belirttikleri, öğrencilerin okul bilgisinden ziyade günlük hayatta gördüğü bilgileri kullandığı görülmüştür. Bailey (2007), yıldızların oluşum ve özellikleri ile ilgili öğrencilerin anlama ve zorlanma sebeplerini incelemek için açık uçlu sorulardan oluşan kavram envanteri geliştirerek, öğrencilerin genellikle yıldızların temel özelliklerini bildiklerini, nükleer füzyon gibi temel konulardaki ayrıntıları anlamada eksikleri olduğunu belirtmiştir.

“Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesi uygulamalı etkinliklerle işlenmeden önce, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaptıkları çizimler incelendiğinde, “gezegen” kavramını “Mars, Satürn, Jüpiter, Dünya, Neptün”, “gezgin, canlı, uzaylı”, “evren”, “hayalimdeki gezegen”, “uzay” kodlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin gezegenlerin isimleri ve sayısını tam olarak bilmedikleri, bazı öğrencilerin yıldız, Güneş, Ay’ın da gezegen olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. “Gezgin” koduna rastlanması, öğrencilerin hızlı okuma çalışmalarına bağlanmaktadır. Ünite işlendikten sonra yaptıkları çizimlerde, “Güneş Sistemi”, “birkaç tane renkli yuvarlak”, “Güneş, Dünya ve Ay”, “Neptün”, “Satürn”, “Mars”, “uzay”, “canlı”, “uzay aracı”, “teleskop” kodlarını betimledikleri görülmüştür. Bir/birkaç tane gezegen ile Güneş Sistemi’ni çizen öğrencilerin açıklamalarında, katı ve gaz gezegenler hakkında bilgiler verdikleri görülmüştür. Bunun sebebinin derste izlenen kısa video (İlginç Özellikleri ile Güneş Sistemi’nin Özellikleri) olduğu düşünülmektedir. Ön çalışmada, öğrenciler; “*Gezegen deyince gezegen adları geliyor. Küçük Mars, biraz büyüğü Neptün, en büyüğü Jüpiter aklıma geliyor (Ö 26).*”, “*Çünkü sırasıyla gitmesi gerekir (Ö 14).*”, “*Gezegen deyince büyük boşlukları olan bir taş geliyor (Ö 2).*” gibi ifadeler ile çizimlerini açıklamıştır. Son çalışmada ise; “*Çünkü gezegenler sırasıyla diziliyor. 10 gezegenimiz vardı. Gezegenlikten biri çıkınca 9 gezegen kaldığı için 9 gezegen çizdim (Ö 11).*”, “*Çünkü Mars bir gezegendir (Ö 16).*”, “*Dünya ve Mars’a ayak basabilirsin, çünkü onlar katı bir gezegen. Satürn bir gaz gezegendir, ona ayak basamazsın (Ö 19).*” gibi ifadeler kullanılmıştır. Uluç vd. (2016), çalışmasında da, 8. sınıf öğrencilerinin Güneş Sistemi hakkındaki zihinsel modellerinde, çoğu öğrencinin Plüton’un neden cüce gezegen olarak tanımlandığını algılayabildiğini tespit etmiştir. Arıkurt (2014), 7. sınıf öğrencilerinin “Güneş Sistemi” konusundaki kavram karikatürlerinde, Mars’ta yaşam, Mars’a insansız uzay aracı gönderimi gibi alternatif kavramlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Literatür incelendiğinde, “gezegen” kavramı ile ilgili benzer yanlışların ve eksikliklerin tespit edildiği çalışmalara rastlanmıştır. Gündoğdu (2014), astronomi konusunda, 8. sınıf öğrencilerinin başarı, kavramsal anlama düzeyleri ve öğrencilerin astronomi konusundaki kavram yanlışlarının neler olduğunu incelemiştir. Öğrencilerin gezegenlerin ısı ve ışık kaynağı olması, sönmüş yıldızlardan oluşması, yıldızlardan daha büyük olmaları gibi kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin Güneş Sistemi modeli ile ilgili eksik ve hatalı çizimlerinin olduğu belirlenmiştir. Şenel Çoruhlu (2013), 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, “gezegen” kavramı ile ilgili “Gezegenler yıldızlardan koparak, zamanla soğuyarak oluşmuşlardır.” yanlışlığına sahip olduklarını belirtmiştir. Aksan vd., (2017), 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yıldız ve gezegenin özelliklerine ilişkin her iki kademe de öğrencilerin kavram kargaşası yaşadıklarını, yıldız ve gezegenin özelliklerini karıştırdıklarını belirlemiştir. Kurnaz ve Değermenci (2011), çalışmalarında, 7-11. sınıf öğrencilerinin gezegen, yıldız, uydu, gök ada, Dünya, Güneş ve Ay kavramlarıyla ilgili algılamalarını belirleyerek sınıf seviyeleri temelinde karşılaştırmıştır. Öğrencilerin “gezegen” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde, parlama, atmosferi olma, yörüngeye sahip olma, örnek verme, ışığı yansıtma, çıplak gözle görülebileceğini bilme ve kendi etrafında ve başka gök cisimlerinin etrafında dönme konularında kavram ile özelliğini

eşleştirmede yeterli olmadıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin, gezegenlerin ışık yayması konusunda kavram yanlışlığına sahip olduğu belirlenmiştir. Canales vd. (2013), ortaokul öğrencilerinin Güneş Sistemi ile ilgili zihinsel modellerini tespit etmek amacıyla hareketli Güneş Sistemi tasarımlarını ve Güneş Sistemi'ni algulamalarını incelemiştir. Öğrencilerin altı farklı model tasarladıkları ve bu modellerin sınıf düzeyi ile ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Modellerin çeşitliliğinin, öğrencilerin çevrelerinden erişim sağladığı şemaların veya ders kitaplarındaki şemaların kolayca taklit edilemeyeceğini gösterdiği; büyük çocukların modellerinin, daha karmaşık modellerde, ders kitabı şemalarına yaklaştığı görülmüştür.

“Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesi uygulamalı etkinliklerle işlenmeden önce, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaptıkları çizimler incelendiğinde, “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarını “Dünya, hilal ve Güneş”, “Güneş tutulması”, “futbol, voleybol sahası” ve “aile” ortak kodları şeklinde ifade ederek çizim yaptıkları belirlenmiştir. “Dünya, hilal ve Güneş” çizimleri yapan öğrencilerin büyüklük sıralamalarına dikkat etmediği görülmüştür. Ünite bitimindeki son çalışma çizimlerinde ise, “Dünya, hilal ve Güneş dizgesi” ve “dolunay, Dünya ve Güneş dizgesi” kodlarını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu çizimlerin açıklamalarında, Güneş, Dünya ve Ay’ın hareketlerinden, büyüklük sıralamalarından bahsetmişlerdir. Ön çalışma çizimlerinde büyüklük sıralamalarına dikkat etmez iken, son çalışma çizimlerinde birçok öğrencinin buna dikkat ettiği ve bilimsel olarak doğru çizdiği görülmüştür. Öğrencilerin ön çalışmada “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarına yönelik verdiği bilimsel doğru yanıtlarının arttığı gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin çizimlerinin altlarına yazdıkları ifadelerde Dünya’nın Güneş etrafında dolanması yerine dönmesi kavramını kullanması, dolanma ve dönme kavramları arasındaki farkı kavrayamadıklarını göstermektedir. Ön çalışmada, öğrenciler; “*Güneş Dünya’dan bile büyük bu yüzden Güneş’i büyük çizdim (Ö 6).*”, “*Ay bize karanlığı gündüz yapar, Güneş soğuğu sıcak yapar. Dünya da bizim üstünde yaşadığımız yer (Ö 28).*”, “*Üçü arada bir toplanır (Ö 31).*” gibi ifadeler ile çizimlerini açıklamıştır. Son çalışmada ise; “*Güneş sıcaklık olduğunu, Dünya yaşamın olduğunu, Ay Dünya’nın uydusu olduğunu ifade ediyor (Ö 31).*”, “*Ay hem kendi etrafında dönüyor hem Dünya’nın etrafında. Dünya’yı takip ederek Güneş’in etrafında da dönüyor (Ö 3).*”, “*Ay, Dünya’dan küçük, Dünya da Güneş’ten küçük. Güneş hem Ay’dan hem Dünya’dan büyük (Ö 27).*” gibi ifadeler kullanılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Bolat vd. (2014), çalışmalarında, 5. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay’ın büyüklük sıralamasını yazma konusunda önemli bir kavram yanlışlığının olmadığı; fakat çizimle gösterirken birbirine büyüklük oranına göre çizme konusunda kavram yanlışlığının olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin gece ile gündüzün oluşumunu çizimlerinde, yazılı olarak belirtmelerine göre daha fazla kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Bryce ve Blown (2013), çocukların, Dünya, Güneş ve Ay’ın şekil ve göreceli büyüklüklerini anlamalarını farklı yöntemlerle incelediği çalışmasında, çoğunun Dünya ve komşu gök cisimleri ile ilgili kavramları birbirine karıştırdığını tespit etmiştir. Starakis ve Halkia (2010), ilkökul öğrencilerinin Ay’ın görünür hareketlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin, Ay’ın görünür hareketinin her gece gerçekleştiğini; Ay ve Güneş’in eş zamanlı görülmelerinin en çok gün batımı ve gün doğumu civarında meydana geldiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin dörtte üçünün Güneş ve Ay’ın, Dünya’nın zıt tarafında olduğu görüşüne sahip olmasının, Güneş-Dünya-Ay dizgesinin konumlarının ilişkisini incelemeye ve bilimsel bakış açısıyla yorumlamaya engel olduğu belirtilmiştir.

5. Sonuç

Araştırmaya katılan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin uygulamalı etkinliklerden sonra, “yıldız”, “gezegen” ve “Ay, Dünya ve Güneş” kavramlarına ait algılarının bilimsel yöne doğru kaydığı belirlenmiştir. Uygulamalı etkinliklerle dersler işlendikten sonra, bu astronomi kavramlarıyla ilgili açıklamalarında daha detaylı bilgiler verdikleri ve diğer astronomi kavramları ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma taşıma merkezli bir ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. İlgili araştırma, ortaokulların astronomi konularının yer aldığı farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilebilir. Bu çalışmada sadece öğrencilerin astronomi ile ilgili üç kavrama yönelik algıları tespit edilmiş, kavram yanlışlıkları ve bu yanlışlıkların nedenlerine odaklanılmamıştır. Farklı araştırmacılar bu konulara odaklanabilirler. Ayrıca, uygulama sırasında çizim yapmak istemeyen öğrenciler için zihin haritası tekniği ve yazma etkinlikleri önerilebilir. Bu çalışmadaki etkinliklerde öğrencilere teleskop ile gözlem yaptırılmamıştır. Güneş, Ay, gezegen ve yıldız gözlemleri yaptırılarak öğrencilerin algılarındaki değişim araştırılabilir. Öğrencilere

daha fazla astronomi deneyimi kazandırmak için şartları uygun okullarda gözlemevi ve planetarium gezileri yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksan, Z., Yenikalaycı, N. & Çelikler, D. (2017). The middle-school students' knowledge level related to the concepts of "planet" and "star". 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Tam Metin Bildiri Kitabı, 166-172, Muğla.
- Aktamış, H., Acar, E. & Hiğde, E. (2018). Astronomiyi öğrenelim-uzayı keşfedelim kampı öğrencilerin astronomi hakkındaki kavramsal bilgilerini değiştirdi mi? *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 523-533. doi:10.24106/kefdergi.389816
- Alın, G. & İzgi, Ü. (2017). İlköğretim öğrencilerinin yıldızlar konusuna ilişkin kavram yanlışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 202-2014.
- Arıkurt, E. (2014). *Kavram karikatürlerinin ve kavramsal değişim metinlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavramsal değişimlerine ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Aslan, Z., Aydın, C., Demircan, O., Kırbıyık, H. & Derman, E. (1996). *Astronomi ve uzay bilimleri ders kitabı*. Tekışık Yayıncılık: Ankara.
- Babaoğlu, G. (2016). *6. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramlarına yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Babaoğlu, G. & Keleş, Ö. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin "dünya", "ay" ve "güneş" kavramlarına yönelik algılarının belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 601-636.
- Bailey, J. (2007). Development of a concept inventory to assess students' understanding and reasoning difficulties about the properties and formation of stars. *Astronomy Education Review*, 2(6), 133-139.
- Baltacı, A. (2013). *Astronomi konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Belet, D. S. & Türkkan, B. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği). VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara..
- Bolat, A., Aydoğdu, R. Ü., Uluçınar Sağır, Ş. & Değirmenci, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının tespit edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 218-229.
- Bostan, A. (2008). *Farklı yaş grubu öğrencilerinin astronominin bazı temel kavramlarına ilişkin düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Bryce, T. G. K. & Blown, E. J. (2013). Children's concepts of the shape and size of the earth, sun and moon. *International Journal of Science Education*, 35(3), 388-446.
- Canales, E., Camacho, F. & Cazares, L. (2013). Elementary students' mental models of the solar system. *Astronomy Education Review*, 12(1), 010108. doi:10.3847/AER2012044.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Evren, S. (2014). *Astronomi atlası güneş sisteminden gök adalara*. Erişim tarihi: 11.04.2016, <http://www.astrobilgi.org/dosyalar/>
- Gülseçen, H. (2002, 16-18 Eylül). Astronominin diğer temel bilimlerle ilişkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Gülseçen, S. (2002, 16-18 Eylül). Bilgi teknolojisinin astronomi araştırmalarına ve eğitim öğretimine etkileri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara
- Gündoğdu, T. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin astronomi konusundaki başarı ve kavramsal anlama düzeyleri ile fen dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kabaş, A. (2013). *The sundial*. TÜBİTAK AstroÇOMÜ Astronomi Yaz Bilim Kampı, Çanakkale.
- Karaköse, T. (2006). *Eğitim örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Koçer, D. (2002, 16-18 Eylül). Türkiye'de astronomi eğitiminin önemi, gerekliliği ve yapılabilecekler. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Komasyon (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. MEB Yayınları: Ankara.

- Kurnaz, M. A. (2007). Yıldız, kuyruklu yıldız ve takım yıldız kavramlarıyla ilgili öğrenci algılamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 251-264.
- Kurnaz, M. A. & Değermenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 91-112.
- Selçuk, Z. (2004). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Starakis, J. & Halkia, K. (2010). Primary school students' ideas concerning the apparent movement of the moon. *Astronomy Education Review*, 9, 010109-1. doi: 10.3847/AER2010007.
- Şenel Çoruhlu, T. (2013). *Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi' ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Taşcan, M. (2013). *Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-sun-earth-moon relative movements-at a time of reform in science education. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 85-109.
- Ulu, H. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik algılarına bazı değişkenlerin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Uluç, K., Yetkiner, R., Taner, M. S., Kaynar, S., Okuyan, O., Eryılmaz Kılıç, S., Kırbıyık, H., Esenoğlu, H. H. & Özışık, T. (2016). TUG-BİTOM eğitsel faaliyetlerinin MEB öğrencilerinin astronomi kavramlarını anlama düzeyine etkisi, Ulusal Astronomi Kongresi, Sözlü Bildiri, Erzurum.
- URL-1 Erişim tarihi: 10.10.2015, [http://analyzer.depaul.edu/paperplate/Oreo %20Moon%20Phases.htm](http://analyzer.depaul.edu/paperplate/Oreo%20Moon%20Phases.htm)
- URL-2 Erişim tarihi: 08.10.2015, https://www.youtube.com/watch?v=5L9_066yRi2w
- URL-3 Erişim tarihi: 08.10.2015, https://www.youtube.com/watch?v=S6U_dBVDlhDI
- White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. The Falmer Press: UK.
- Yalaki, Y. (2015). *Etkinliklerle bilimin doğasının öğretimi (ekitap)*. Erişim tarihi: 12.10.2015, http://www.bilimindogasi.hacettepe.edu.tr/Bidomeg_Kitap.pdf
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 34(171), 270-285.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Basım). Seçkin Yayıncılık: Ankara.