



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Winter-2024

Volume/8

Issue/2

ISSN 2619-9319



ULUSLARARASI EĞİTİM
BİLİMLERİ DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF
EDUCATIONAL SCIENCES



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

e-ISSN: 2619-9319

2024, Volume 8/Issue 2

2024, Cilt 8/Sayı 2

MM- International Journal of Educational Sciences (MM-IJES) is an open access and free international blind peer-reviewed biannual journal (July and December).

MM- Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (MM-UEBD) yılda iki kez (Temmuz ve Aralık) yayınlanan ücretsiz, açık erişimli ve uluslararası hakemli bir dergidir.

Indexed in



All responsibilities in terms of language, science, law, and ethics of all articles published in the MM-International Journal of Educational Sciences belong to their authors.

It may not be published or reproduced, in whole or in part, in any way, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles submitted to the journal.

MM- Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim, hukukî ve etik açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

Founding Editor/Kurucu Editör

Davut Sarıtaş, Ph.D.

Editör-in-Chief/Baş Editör

Davut Sarıtaş, Ph.D.

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education

Editör / Editör

Barış Eriçok, Ph.D.

Ordu University, Faculty of Education

Associate Editors/Editör Yardımcıları

Mustafa Tahiroğlu, Ph.D.

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education

Derya Özlem Yazlık, Ph.D.

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education

Oktay Kızkapan, Ph.D.

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education

Hakkı İlker Koştur, Ph.D.

Başkent University, Faculty of Education

Ersoy Çarkıt, Ph.D.

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education

Samet Taşçı, Ph.D.

Neşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education

Editorial Board/Yayın Kurulu

Agustín Adúriz-Bravo, Ph.D.

Instituto CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires/CONICET, Buenos Aires, Argentina

Alina Mia Udall, Ph.D.

University of Warwick, Coventry, United Kingdom

Bojan Masonovic Ph.D.

University of Montenegro, Faculty of Physical Education and Sport, Montenegro

Hakkı İlker Koştur, Ph.D.

Başkent University, Faculty of Education, Türkiye

Fulya Öner Armağan, Ph.D.

Erciyes University, Türkiye

Gaukhar Omashova, Ph.D.

Mukhtar Omarkhanuli Auezov Auezov South Kazakhstan State University, Kazakhstan

Hana Andrasova, Ph.D.

Masaryk University, Pedagogical Faculty, Czechia

Hüseyin Ateş, Ph.D.

Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Türkiye

Juan Garzón, Ph.D.

Universidad Católica de Oriente, Colombia

Mahmut Oğuz Kutlu, Ph.D.

Çukurova University, Faculty of Education, Türkiye

Mahmut Zengin, Ph.D.

Sakarya University, Faculty of Theology, Türkiye

Maxim Germanovich Bondarev, Ph.D.

Southern Federal University, Academy of Psychology and Educational Sciences, Russia

Mesut Gün, Ph.D.

Mersin University, Faculty of Education, Türkiye

Muhammed Koçak, Ph.D.

Gazi University, Faculty of Education, Türkiye

Nela Malinović-Jovanović, Ph.D.

University of Niš, Pedagogical Faculty, University of Niš, Serbia

Perihan Ünüvar, Ph.D.

Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education, Türkiye

Ramadan Aliti, Ph.D.

University of Tetovo, North Macedonia

Sabeeha Hamza Dehham , Ph.D.

University of Babylon, College of Basic Education, Irak

Stevo Popovic, Ph.D.

University of Montenegro, Faculty of Physical Education and Sport, Montenegro

Şeyhmus Aydoğdu, Ph.D.

Neveşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Türkiye

Referees of the Issue /Sayı Hakemler

Hüseyin Ateş, Ph.D., Kırşehir Ahi Evran University

Nurcan Tekin, Ph.D., Aksaray University

Cüneyt Akar, Ph.D., Uşak University

Murat Çalışoğlu, Ph.D., Ağrı İbrahim Çeçen University

Ahmet Erol, Ph.D., Pamukkale University

Vedat Bayraktar, Ph.D., Gazi University

Anıl Kadir Eranıl, Ph.D., Ministry of National Education

Seyide Eroğlu, Ph.D., Ministry of National Education

Aysun Erginer, Ph.D., Neveşehir Hacı Bektaş Veli University

Mustafa Erol, Ph.D., Yıldız Technical University

Mücahit Aydoğmuş, Ph.D., Ondokuz Mayıs University

Ahmet Oğuz Akçay, Ph.D., Eskişehir Osmangazi University



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

e-ISSN: 2619-9319

2024, Cilt 8 /Sayı 2

İçindekiler

1	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İstihdam Sürekliliği: Özel Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentileri ve Öğretmenleri Kurumda Tutma Yolları	Sümeyya KUŞ GÜRBEY
- 26	<i>Employment Continuity of Science Teachers: Private School Administrators' Expectations of Teachers and Ways to Retain Teachers in the Institution</i> https://doi.org/10.46762/mamulebd.1415314	Uğur BÜYÜK Sibel SARAÇOĞLU
27	Resfebe Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi	Fatih KURUOĞLU Mehmet Kaan DEMİR
- 54	<i>Evaluation of The Effect of Rebus Activities on the Critical Thinking Skills of 4th Grade Students in Social Studies Course</i> https://doi.org/10.46762/mamulebd.1442205	
55	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri	Alihan ÖZTÜRK Fevzi DURSUN
- 77	<i>Pre-School Teachers' Opinions on Pre-School Curriculum Outcomes</i> https://doi.org/10.46762/mamulebd.1493579	
78	Okulöncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Nurhan ARSLANTÜRK İbrahim GÜL
- 101	<i>An Examination of Preschool Teachers' Views on Values Education</i> https://doi.org/10.46762/mamulebd.1563678	
102	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarıyla Türkçe Öğretimi Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Şimal SARIASLAN Mehmet Arif BOZAN
- 123	<i>Investigation of the Relationship between Attitudes towards Book Reading Habits and Turkish Language Teaching Self-Efficacy of Prospective Classroom Teachers</i> https://doi.org/10.46762/mamulebd.1568318	Beste GÜNÇİÇEK Bedriye ÜLGÜL




**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İstihdam Sürekliliği:
Özel Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentileri ve
Öğretmenleri Kurumda Tutma Yolları***

*Employment Continuity of Science Teachers: Private School Administrators' Expectations of
Teachers and Ways to Retain Teachers in the Institution*

Sümeyya KUŞ GÜRBEY¹, Uğur BÜYÜK², Sibel SARAÇOĞLU³

¹Dr., İş ve Meslek Danışmanı, Kayseri Çalışma ve İş Kurumu, smyygrby@gmail.com,

 0000-0003-4966-3991

²Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi,
buyuk@erciyes.edu.tr,  0000-0002-6830-8349

³Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi,
saracs@erciyes.edu.tr,  0000-0001-9023-7383

Araştırma makalesi/ Research Article

Geliş: 05.01.2024



Kabul: 27.10.2024



Yayın: 31.12.2024

Atıf/ Citation

Kuş Gürbey, S., Büyük, U., & Saraçoğlu, S. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin istihdam sürekliliği: özel okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri ve öğretmenleri kurumda tutma yolları. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-26. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1415314>

Kuş Gürbey, S., Büyük, U., & Saraçoğlu, S. (2024). Employment continuity of science teachers: private school administrators' expectations of teachers and ways to retain teachers in the institution. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1-26.

<https://doi.org/10.46762/mamulebd.1415314>

Öz

Eğitim hizmeti, devlet okullarının yanı sıra özel kişi veya kuruluşlar tarafından açılan okullarda da sunulmaktadır. Devlet kadrolarına atanamayan veya özel kurumlarda çalışmak

* Bu makale; Prof. Dr. Uğur BÜYÜK danışmanlığında Sümeyya KUŞ GÜRBEY tarafından hazırlanan ve Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2022-12075 numaralı proje ile desteklenen doktora tezinden üretilmiştir

isteyen lisans programı mezunu öğretmenler, genellikle özel okullarda görev yapmayı tercih etmektedir. Türkiye’de 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında özel okul sayısı 14179’a yükselmiş ve bu okullarda toplam 163975 öğretmen istihdam edilmiştir. Ancak özel okullarda istihdam edilmek kadar işte kalmanın yani istihdamın sürekliliğinin de önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu çalışmanın amacı, özel okullarda fen bilimleri öğretmenlerinin istihdam sürekliliğini sağlayan kriterleri belirlemektir. Bu bağlamda, özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklentileri, çalışan öğretmenleri ile yeniden çalışmaya karar verme noktasında dikkate aldıkları kriterler ve öğretmenleri kurumda tutma yolları araştırılmıştır. Çalışma, nitel bir yöntem olan fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Veriler, çalışma grubunu oluşturan 10 özel okul yöneticisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Analizler sonucu kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda özel okulların kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklediği yeterlikler çerçevesinde özel alan bilgisi, fen bilimleri dersi öğretim programını uygulayabilme becerisi, iletişim becerisi ve kendini geliştirme becerisinin ön plana çıktığı görülmüştür. Özel okullar genellikle öğrenci başarısını artıran, öğrenci ve veli memnuniyetini sağlayan ve iş ahlakına sahip fen bilimleri öğretmenleri ile tekrar çalışmak istemektedirler. Kurumlar gelecek dönem tekrar çalışmak istedikleri öğretmenler için çoğunlukla maaşlarında artış yapmayı ve öğretmenlerinin manevi doyum sağlamalarını desteklemeyi planlamaktadır. Çalışma ile ulaşılan sonuçlar neticesinde özel okullarda istihdam edilmek isteye fen bilimleri öğretmenlerine; Pedagojik alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve teknikleri, eğitim teknolojilerinin kullanımı ve iletişim becerisi gibi alanlarda yeterlik sahibi olmaları yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel okullarda istihdam, istihdamın sürekliliği, fen bilimleri öğretmen istihdamı

Abstract

Education services are provided not only in state schools but also in schools open by private individuals or organizations. Graduate teachers who are not appointed to civil service positions or who want to work in private institutions generally prefer to work in private schools. In Turkey, the number of private schools increased to 14179 in the 2021-2022 academic year, and a total of 163975 teachers were employed in these schools. However, it should not be forgotten that the continuity of employment, in other words, employment retention, is as important as being employed in private schools. The purpose of this study is to determine the criteria that ensure the employment of science teachers in private schools. In this context, the expectations of private school administrators from science teachers working in their institutions, the criteria they consider when deciding to work with the existing teachers again, and the ways to retain teachers in the institution will be investigated. The study was conducted using a qualitative method, namely phenomenological design. The data were collected through semi-structured interviews with 10 private school administrators from the study groups. The obtained data were analyzed using content analysis. As a result of the analysis, codes and categories were generated. As a result of the research, it was found that private schools consider domain-specific knowledge, the ability to implement the science curriculum, communication skills, and self-improvement skills as important in terms of the competence expected from science teachers working in their institutions. Private schools generally want to work again with science teachers who increase student success, ensure student and parent satisfaction, and have work ethics. The institutions mostly plan to increase the salaries of the

teachers they want to work with in the next period and to support their teachers in achieving spiritual satisfaction.

Keywords: *Employment in private schools, continuity of employment, employment of science teachers.*

Giriş

Eğitim, devletin bütün vatandaşlarına ulaştırması gereken kamusal bir hizmettir. Devlet sosyal, kültürel, ekonomik ve politik düzenin sağlanması için eğitim sorumluluğunu üstlenir (Gök, 2004). Eğitim, geleneksel olarak kâr amaçlı olmayan bir sosyal girişim ve hizmet olarak kabul edilirken, günümüzde bir sektör olarak görülmektedir ve nihayetinde bir eğitim piyasası oluşmuştur (Şişman, 2008). Bu bağlamda, eğitim hizmeti artık devletin yanı sıra özel kişi veya kuruluşlar tarafından açılan okullarda da sunulabilmektedir (Güney, 2010).

Türkiye eğitim tarihinde 1924 Anayasası (Teşkilat-ı Esasiye Kanunu) ile tüm faaliyetleri devletin denetim ve gözetimi altında gerçekleştirilmek şartıyla, resmi ve özel okulların açılışı serbest bırakılmış, eğitimde yeni uygulamaların önü açılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, Atatürk'ün özel okulları teşvik eden konuşmaları üzerine, Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından birkaç büyük şehirde özel okullar açılmıştır. Başlangıçta sayıları az olan özel okullar, nitelikli eğitimleri ve yabancı dil öğretimleri nedeniyle, talebin artması sonucu 1960 yılları sonrasında yaygınlaşmaya başlamıştır (Kulaksızoğlu vd., 1999). 1980 sonrasında Türkiye ekonomisinin serbestleşme sürecine girmesi (Tüleykan ve Bayramoğlu, 2016) ve devletin her alanda özelleştirmeyi teşvik etmesi, özel okulların yaygınlaşmasında hızlı bir artış sağlamıştır. Bu doğrultuda 8 Haziran 1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (ÖÖKK)'nda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş, 28 Temmuz 1984 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Karakurt, 2021).

Özel okullar 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (ÖÖKK)'nun 2. maddesinde, Özel Türk Okulları, Milletlerarası Okullar, Yabancı Okullar ve Azınlık Okulları örgün öğretim yapan okullar olarak ifade edilmiştir. Türk, yabancı ve azınlık okullarının işleyişlerine ait maddeler aynı kanun altında birleştirilmiştir (Karakurt, 2021). Buna karşın bu okulların kuruluş amaçları, uyguladıkları öğretim programları, kurucu kişileri ve öğrenci kabul yolları kendi aralarında farklılıklar göstermektedir. ÖÖKK'nın 5. maddesinde milletlerarası okullarda yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin; azınlık okullarında ise yalnız T.C. vatandaşlığına mensup olan azınlıkların çocuklarının öğrenim görebileceği hususuna yer verilmiştir (Aslan, 2019).

Özel okullar, günümüzde eğitim ve öğretim alanında yer alan her kademedeki eğitim hizmetlerinin büyük bir kısmını üstlenerek devletin eğitim görevlerine katkıda bulunmaktadır (Kırmızı, 2014). Türkiye'de özel okullar, Türk Milli Eğitim'inin amaçlarına uygun eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştiren, Türkiye Anayasası'na göre devletin gözetim ve denetimi altında bulunan eğitim ve öğretim kurumlarıdır (Aşanok, 1994; Kırmızı, 2014). Hür teşebbüs düşüncesi temelinde kurulan özel okullar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan müfredat doğrultusunda faaliyet

gösteren, bilgiyi üretip pazarlayabilen özel girişimciler tarafından yönetilen işletmelerdir (Ecer ve Canitez, 2004). Özel okullar, işletme statüsüne sahip eğitim kurumu olmaları nedeniyle; kaliteli personel istihdam etme, yenilikleri ve teknolojiyi takip etme, öğrenci-veli memnuniyetini sağlama gibi birçok işletmecilik faaliyetini yerine getirme sorumluluğuna sahiptir (Güney, 2010). Özel okullar, varlıklarını sürdürebilmek için öğrenci kaydı almak, rekabet etmek, kaliteli eğitim sunmak ve sürekli olarak kendilerini yenilemek zorundadırlar. Özellikle yoğun rekabetin olduğu bu tür kurumların başarılı olabilmesi için çalışanlarının gönüllülük esasına dayanan davranışlar sergilemeleri ve belirlenmiş görev tanımlarının üzerinde performans göstermeleri beklenmektedir.

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre çalışan özel okul öğretmenlerinin bu kanunda özlük hakları ile ilgili bir hüküm bulunmamaktadır. Bu nedenle özel okulda çalışan öğretmenler özlük hakları noktasında 4857 sayılı İş Kanunu'na tabi tutulmuşlardır. Bu kanunda yer alan maddeler gereğince özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile kamu kurumlarında çalışan öğretmenler arasında bağ kurulmuştur (Resmi gazete, 2012, 20 Mart). 2014 yılına kadar özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler kamu kurumuna çalışanlarla eşit şartlarda tutulmaya çalışılmaktaydı. Ancak bu tarihte 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 9. maddesinin 2. Fıkrasının (Okullarda eğitim-öğretim hizmeti yapanlara, kıdemlerine göre (emekliler hariç), dengi resmi okullarda ödenen aylık ile sosyal yardım kapsamındaki ek ödeme tutarlarından az ücret verilemez) kaldırılması ile özel okulda çalışan öğretmenlerin maaş düzenlemesi tamamen işverenin takdirine bırakılmıştır. Böylece özel okullardaki öğretmenlerin kamu çalışan öğretmenlere göre daha düşük maaşla çalıştırılmasının önü açıldığı düşünülebilir (Çimen ve Karadağ, 2020).

Özel okullarda öğretmen istihdam süreçleri kamudan farklı olarak yürütülmektedir. Özel okullarda istihdam edilecek öğretmenler, müracaat eden öğretmenler arasından, kurucu/kurucu temsilcisi ya da okul müdürü tarafından seçilmektedir. İstihdam edilecek öğretmenlerin çalışma izinleri valilik oluruna sunulmakta; valiliğin oluru alınmadan müdür ile diğer yöneticiler, öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticiler göreve başlatılamamaktadır. Çalışma şartlarını taşıyan kişiler için valilikçe çalışma izni düzenlenir ve çalışma izninin iptali yine valilik tarafından yapılır (5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu).

Özel okullarda çalışacak öğretmenlerin seçimi, kurumların kendi belirledikleri ölçütlere göre yapılmaktadır. Genel olarak alan bilgisi, deneyim, çalıştığı kurumlar, katıldığı seminer ve eğitimler, sertifikalar ve mülakat sürecinin başarısı işe alım sürecinde dikkate alınan ölçütler olmaktadır (Çimen ve Karadağ, 2020). Özel okullar işe alım sürecinde yaptıkları görüşmelerde, öğretmenlerin performansının hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve öğretmenlerden neler beklendiğini net bir şekilde belirtmektedirler. Bunu yanında öğretmenlere, performans göstergeleri hakkında bilgi sahibi olmak adına, örnek ders anlatımı da yaptırılmaktadır. Öğretmenlerle çalışma performansına göre bir yıllığına sözleşme yapılmakta olup,

memnun kalınmadığı takdirde sözleşme yenilenmemektedir. Bu süreçte öğrenci ve veli memnuniyeti de öğretmenlerin performans ölçümüne doğrudan ya da dolaylı etki ettiği belirtilmektedir (İnci, 2009).

Ülkemizde eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte hem eğitim kalitesini yükseltmek hem de kâr elde etmek amacıyla özel okul sayısı da gün geçtikçe artmaktadır (Kuş Gürbey ve Büyük, 2023). 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında ülkemizdeki özel okul sayısı 14179'a ulaşmış ve bu okullarda toplam 163975 öğretmen istihdam edilmiştir (MEB, 2022). Bu sayılar, öğretmen işsizliğinin azaltılmasında ve öğretmenlerin istihdam edilmesinde özel okulların önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenleri açısından incelendiğinde ise Fen Bilimleri Öğretmenliği Programından mezun olan öğretmen sayısı, devlette bu alanda atama için ayrılan kadro sayısından çok daha fazla olmaktadır (Karataş ve Güleş, 2013). 2022 yılında bu programdan 2082 mezun olmasına karşın bu mezunlardan yalnızca 480'inin devlet kadrolarına atanmış olması bunun en bariz göstergesidir (MEB,2022). Lisans programından mezun olan ve devlet kadrolarına atanamayan veya özel kurumlarda çalışmak isteyen fen bilimleri öğretmenleri, genellikle özel okullarda iş bulmayı tercih etmektedir. Türkiye'de özel okullarda istihdam edilen fen bilimleri öğretmeni sayısı 4323'tür (MEB, 2022). Fen bilimleri öğretmenleri, özel okullara iş başvurusunda bulduklarında, çeşitli yetkinlikler açısından değerlendirilir ve başarılı olanlar işe alınır. Kuş Gürbey ve Büyük (2023) yaptıkları çalışmada özel okulların, istihdam edecekleri fen bilimleri öğretmenlerinden çoğunlukla MEB'in belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) kapsamında meslek bilgisi, mesleki beceri ve tutum ve değerler kategorisindeki yeterliklere sahip olmalarını beklediklerini ortaya koymuşlardır. İşe başlayan fen bilimleri öğretmenleri, istenilen becerileri sergileyip sergileyemedikleri konusunda çalışma sürecinde de gözlemlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonucunda aynı öğretmenle gelecek dönemde tekrar çalışma veya çalışmama kararı alınır. Gelecek eğitim-öğretim yılında çalışmak istenen fen bilimleri öğretmenleriyle yeniden iş sözleşmesi imzalanır. Bu noktada, özel okulda sadece işe başlamanın değil, işte kalmanın, yani istihdamın sürekliliği ve istikrarının sağlanmasının önemi ortaya çıkar. Özel okul yöneticileri istenilen yetkinliklere sahip, kaliteli eğitim hizmeti sunan fen bilimleri öğretmenleriyle gelecek dönemde tekrar çalışmak için genellikle yılın ilk aylarında iş sözleşmesi imzalarlar. Bu kapsamda yöneticilerin okullarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri yeterliklerin ve öğretmenleri elde tutma yollarının incelenmesi, öğretmen istihdamının yanında istihdamlarının sürekliliğinin sağlanmasına yönelik verilerin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir. Uluslararası literatürde (Walker, 2023; Brasche ve Harrington, 2012) öğretmenlerin istihdam sürekliliğinin önemi vurgulanmış ve istihdam sürekliliğinde öğretmen motivasyonu, okulun ücret politikası, aidiyet hissiyatı gibi faktörlere vurgu yapılmıştır. Ulusal alanyazında ise özel okullarda öğretmenlerin istihdam sürekliliğinin incelendiği az sayıda çalışma olmasının yanı sıra, bu konuyu fen

bilimleri öğretmenleri bağlamında ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğu da doldurmak adına araştırmanın amacı özel okullarda fen bilimleri öğretmen istihdam sürekliliğinin sağlanmasına etki eden öğretmen beceri ve yeterliklerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen öğretmenlerinden beledikleri yeterlikler nelerdir?
- 2) Özel okul yöneticileri kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenleriyle hangi kriterlere göre tekrar çalışmaya karar vermektedirler?
- 3) Özel okul yöneticileri kurumlarında tekrar çalışmak istedikleri fen bilimleri öğretmenlerini kurumda tutmak için neler yapmaktadırlar?

Araştırma sonucunda, özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklentileri, çalışan öğretmenleri ile yeniden çalışmaya karar verme noktasında dikkate aldıkları kriterler ve öğretmenleri kurumda tutma yolları belirlenecektir. Mevcut çalışma ile özel okullarda istihdam edilmek isteyen ve halihazırda bu okullarda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin çalışmaya devam edebilmeleri noktasında sahip olmaları gereken beceri ve yeterlikler açığa çıkarılmış olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, özel okullarda çalışmak isteyen veya çalışmakta olan fen bilimleri öğretmenlerine istihdam edilme ve istihdam sürekliliğini sağlama konusunda rehberlik etmesi ön görülmektedir. İşgücü piyasasında öğretmen işsizliğinin azaltılması noktasında öğretmenlerin özel okullarda istihdam edilmesi kadar istihdamlarının sürekliliğinin sağlanabilmesi de oldukça önemlidir. Özel okulların öğretmen istihdamından sorumlu olan yöneticiler ile yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan veriler, halihazırda bu okullarda çalışan ve iş sözleşmesini yenilemek isteyen öğretmenlere, beklentiler doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri açısından, bilimsel verilere dayalı kaynak olacaktır. Ayrıca sonuçlar, öğretmen yetiştirme ve değerlendirme modellerinin hazırlanmasına da katkıda bulunabilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak yapılan bir nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, doğal ortamlarda ortaya çıkan olayları veya davranışları odak noktasına alır (Büyüköztürk vd., 2016). Fenomenoloji deseni ise bireylerin algı ve deneyimlerini kendi bakış açılarıyla vurgulamayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Ersoy, 2017). Bu bağlamda araştırmada, özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklentilerini, istihdam sürecinde yaşadıkları deneyimlerini ve düşüncelerini ortaya çıkarmak hedeflendiği için fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalar, araştırılan olguyu deneyimleyen ve bu deneyimi yansıtabilecek katılımcılardan oluşan veri kaynaklarına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, araştırmanın tasarımına uygun olarak, amaçlı örneklem yöntemiyle özel okul yöneticileri arasından istihdam deneyimi yaşamış olanlar seçilmiştir. Çalışmanın yapıldığı ilde (bölgesel) ve ülkenin farklı bölgelerinde birden fazla şube ile (ulusal) eğitim faaliyetlerini yürüten okullar ile bu okullara görev yapan farklı mesleki deneyimlere sahip yöneticiler seçilerek veri zenginliği sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyimi	Okulun Faaliyet Alanı
Yönetici 1	Y1	E	9	Ulusal
Yönetici 2	Y2	E	2	Ulusal
Yönetici 3	Y3	E	5	Ulusal
Yönetici 4	Y4	E	10	Ulusal
Yönetici 5	Y5	E	5	Bölgesel
Yönetici 6	Y6	E	4	Ulusal
Yönetici 7	Y7	E	4	Bölgesel
Yönetici 8	Y8	E	4	Bölgesel
Yönetici 9	Y9	E	20	Ulusal
Yönetici 10	Y10	E	9	Ulusal

Tablo 1 de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunda 7 Ulusal, 3 Bölgesel okulda görev yapan; 2 ile 20 yıl arasında değişen deneyimlere sahip 10 okul yöneticisi yer almıştır. Çalışmanın yapıldığı bölgede özel okulların hemen hepsinde erkek yöneticilerin görev yapıyor olmasından dolayı örnekleme cinsiyet çeşitliliğine gidilememesi araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında, veri toplama yöntemi olarak görüşme, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, katılımcıların fikirlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli düzeyde sahip olduğu standartlığı ve esnekliği nedeniyle, testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırarak, belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Formun oluşturulmasında öncelikle ilgili alan taranmış, özel okullarda öğretmen istihdam sürecine ilişkin temel oluşturacak kavramlar belirlenmiştir. Görüşme formundaki

sorular hazırlanırken literatürün yanı sıra araştırmacıların deneyimlerinden de faydalanılmıştır. Görüşme formu, iki fen eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve geri bildirimlere dayanarak görüşme formunda yer alan 1 numaralı sorunun anlaşılabilirliğini artırmak için, bu soruya sonda sorular eklenerek form yeniden düzenlenmiştir. Formda, demografik sorularının ardından araştırmanın amacına uygun üç ana soru ve bunları destekleyen sonra sorular yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formu kullanılarak çevrimiçi gerçekleştirilen görüşmeler, yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Örnek görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

- Halihazırda kurumunuzda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden sahip olmasını beklediğiniz yeterlikleri ve neden bu yeterliklere sahip olmalarını beklediğinizi açıklayınız?
 - Örneğin alan yeterlikleri açısından fen öğretim programını uygulayabilme, konuya uygun yöntemi kullanabilme gibi özellikler?
 - Örneğin Pedagojik yeterlikler açısından öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alma, derslerde öğrenci katılımını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma gibi özellikler?
- Halihazırda kurumunuzda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinizle bir sonraki dönemde tekrar çalışıp çalışmayacağınıza nasıl karar veriyorsunuz? Açıklayınız?

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin okuyucular tarafından daha kolay anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlamak amacıyla benzer verilerden kodlar oluşturularak temalar elde etmeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, görüşme verileri analiz edilerek kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş, daha sonra analiz sonuçları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Kodlar, kategoriler ve temalar araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanarak oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve kategoriler bir insan kaynakları uzmanı ve bir fen eğitimi uzmanına gönderilmiş ve uzman dönütleri ile yeniden düzenlenip son hali verilmiştir. Miles ve Huberman (1994) modeline göre güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı). Akademisyenlerden elde edilen veriler için güvenilirlik değerleri %94 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenilirlik hesabının %70 ve üzerinde olması araştırma için güvenilir olarak kabul edilmektedir. Oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalara ilişkin bulgular, tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini artırmak için görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşleri alınmış, elde edilen veriler katılımcılara teyit ettirilmiş, bulgularda katılımcı

ifadelerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca, ulusal ve bölgesel düzeyde eğitim veren okullarda farklı deneyim sürelerine sahip yöneticilerle görüşülerek katılımcı çeşitliliği sağlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun veriler sunabilecek katılımcılar amaçlı örneklem kullanılarak seçilmiştir. Veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanarak dış geçerlik sağlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için, görüşmeler kaydedilerek veri kaybı önlenmiş ve bulgular bölümünde yorum yapılmadan veriler sunulmuştur. Ayrıca, kodlar, kategoriler ve temalar araştırmacıların analizlerinin gözden geçirilmesiyle birlikte oluşturulmuştur. Dış güvenilirlik için ise elde edilen verilerin sonuç bölümünde uygun şekilde tartışılması ve veriler arasında tutarlılık sağlanması önemsenmiştir. Ayrıca, araştırma verileriyle sonuçları karşılaştırmak için bir insan kaynakları uzmanı ve bir fen eğitimi uzmanından görüş alınmıştır

Bulgular

Özel Okul Yöneticilerinin Kurumlarında Çalışan Fen Bilimleri Öğretmenlerinden Beklediği Yeterlikler

Özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri yeterliklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Yöneticilerin görüşlerine ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel okullarda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklenen yeterlikler

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Mesleki Bilgi	Özel alan bilgisi	9	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
	Pedagojik alan bilgisi	6	Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
	Yöntem-Teknik bilgisi	6	Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
Mesleki Beceri	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nı (FBDÖP) uygulayabilme	7	Y1 Y2, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
	İletişim becerisi	7	Y3, Y4, Y5, Y7, Y9, Y8, Y10
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	7	Y1, Y2, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
	Uygun yöntem ve teknik kullanma	6	Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
	Öğrenci merkezli öğretim	6	Y1, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10
	Proje geliştirme	5	Y1, Y4, Y7, Y8, Y10
	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	5	Y4, Y6, Y7, Y8, Y9
	Eğitimde dijital teknoloji kullanma	4	Y1, Y2, Y7, Y10
Tutum ve Değerler	Ölçme ve değerlendirme	2	Y5, Y10
	Kendini geliştirme	7	Y1, Y2, Y3, Y6, Y8, Y9, Y10
	Mesleğini sevmeye	4	Y2, Y4, Y6, Y9
	Özverili çalışma	4	Y4, Y5, Y8, Y9
	Kılık ve kıyafet	3	Y4, Y6, Y7

Tablo 2 incelendiğinde özel okul yöneticilerinin halihazırda kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklediği yeterliklerin, MEB’in belirlediği öğretmenlik mesleği yeterlikleri kapsamında olduğu görülmektedir. Katılımcıların

çoğu “Mesleki Bilgi” kategorisinde özel alan bilgisini (f:9) önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Yine aynı kategoride Pedagojik alan bilgisi (f:6) ve yöntem- teknik bilgisi (f:6) katılımcıların vurgu yaptığı yeterlikler olmuştur. Katılımcıların “Mesleki Bilgi” kategorisine ait ifadelerinden bazı alıntılar ve ifadelerin hangi kodlar altında değerlendirildiği okuyucuya sunulmuştur.

Y8: “Alan bilgisi olmalı mutlaka çünkü konulara hâkim olmalı, alanını bilmezse öğrenciye nasıl anlatır... Öğrenmeye giden yolları biliyor mu, hangi konuya hangi yöntemi kullanmak gerekiyor biliyor mu? Bunları öğrenciye aktarabiliyor mu?” (Özel alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, Yöntem teknik bilgisi)

Y3: “MEB müfredatındaki konuları çok iyi bilmeli ve kazanımların öğrenciye kazandırılmasını bekleriz. Formasyon bilgisi (pedagojik bilgi); öğrenciye yaklaşımı aslında nasıl yaklaşacağını, öğretirken hangi yolu seçeceğini bilmesi önemli.” (Özel alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, yöntem- teknik bilgisi)

Özel okullarda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklenen yeterlikler teması altında “Mesleki Beceriler” kategorisinde katılımcıların çoğunluğun FBDÖP’yi uygulayabilme (f:7) ve bireysel farklılıkları dikkate alma (f:7) kodlarına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bu kategoride kurumlarında çalışan öğretmenlerden uygun yöntem ve teknik kullanma (f:6), öğrenci merkezli öğretim (f:6), proje geliştirme (f:5), öğretme ve öğrenme sürecini yönetme (f:5), eğitimde dijital teknoloji kullanma (f:4) ve ölçme ve değerlendirme (f:2) yeterliklerine sahip olmalarını bekledikleri görülmüştür. Katılımcıların “Mesleki Beceri” kategorisine ait ifadelerinden bazı alıntılar ve ifadelerin hangi kodlar altında değerlendirildiği okuyucuya sunulmuştur.

Y8: “Yıllık planlarını ve programını internetten alıyorsa bir öğretmen çok büyük sıkıntı. Yani öğretim programını eline almalı, talim terbiyenin programını eline alacak, iş takvimini alacak, kendi programını nasıl uygulayacak, hangi konu için hangi yöntemi kullanırım diye kendine özel bir ders programı oluşturabilmeli, öğretim programını uygulayabilmeli. Çocuklarımız derslere, etkinliklere katılsın oranın havasını telaffuz etsinler ya da bir şey yapmış olmanın pekiştirici ile dolsun, o isteği uyandırmaya çalışsın çocukta, diğer türlü ders anlatıyorlar zaten.” (FBDÖP uygulayabilme, uygun yöntem teknik kullanma, öğrenci merkezli öğretim)

Y6: “Her sınıfın düzeyi farklı, hatta her öğrenci düzeyi algısı farklı bunu bilmeli, buna göre dersini işlemeli.” (Bireysel farklılıkları dikkate alma, uygun yöntem ve teknik kullanma)

Y7: “Mesela bir öğretmenimiz bir yıl boyunca çocukları sınıftan hiç dışarı çıkarmamış, bunu fark ettik, öğretmeni çağırırız deriz ki; hocam bu çocukların dışarıda gözlemleyeceği hiç mi bir şey yok? Toprak çeşitleri mesela, toprak çeşitlerini gözlemlesin. İşte öğrenciyi alıp bir atık merkezine götürmesi, öğrenciyi alıp bir gözlem yapabileceği mesela gözlem evine bilim merkezine götürme teklifinde bulunması., konuyu en iyi şekilde anlayacakları yöntemi kullanması önemli.” (Uygun yöntem ve teknik kullanma, öğrenci merkezli öğretim)

Y1: “Fen bilimleri öğretmenin yapması gereken şey birincisi bizim için önemli olan fen dersi anlatmanın ötesinde proje üretiyor olabilmesi. Fen bilimleri öğretmeni sadece fen dersi anlatmamalı proje yapabilmeli, eğer bir öğretmen proje yapmayı becerbiliyor ise öğretmenin ufku her zaman açıktır.... Şu an proje yazan her öğretmen benim okulunda çok rahat iş bulur.” (Proje üretme)

Y9: “Tatlı sert ne böyle laçka böyle el omuzda efendim girdiği zaman öğrenci saygı duymuyor böyle şımarıklığın olduğu seviyesizliğin olduğu bir yaklaşım istemiyoruz... O zaman sınıfına da hâkim olamaz öğretmen. Sınıfına hâkim olamazsa da bir şey öğretmez kimseye.” (Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme)

Y2 “Öğretmenin eğitimde dijital kısmı yönetebilmesi lazım... Bazen 10 yıllık deneyimi olan öğretmeni almayıp, hiç deneyimi olmayan fakat dijital, teknoloji becerisi olan öğretmeni işe alabiliyoruz. Bu öğretmenleri belki 8. sınıflarda değil de 5. sınıflarda derse girdiriyoruz.” (Eğitimde dijital teknoloji kullanma)

Y1: “Dijital ortamda bir sürü görseller var sanal deneyler var mesela, öğrencilere bunları gösterebilmeli. Görsel çok önemli fen dersinde bunları sürekli kullanmalı; öğrenci aktif olmalı, heyecanlanmalı, merak etmeli, sevmeli dersi.” (Eğitimde dijital teknoloji kullanma, öğrenci merkezli öğretim)

Y10: “Aynı zamanda fen bilimleri öğretmenlerimin yazar olmasını istiyorum. Bir soru yazmaları mesleki gelişim için çok önemli mesela. Bir soruyu günlerce araştırma sonucu yazabiliyorlar, o nedenle ben bütün öğretmen arkadaşlarının bir eseri, bir başarı testi olmasını isterim.” (Ölçme ve değerlendirme becerisi)

Özel okul yöneticileri kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden öğretmenlik mesleği yeterliklerinden tutum ve değerler kapsamında da beklentilere sahiptirler. Katılımcıların bu kapsamda çoğunlukla iletişim becerisi (f:7) koduna yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Yöneticiler kurumda çalışan öğretmenlerden yine aynı kategoride kendini geliştirmelerini (f:7); mesleğini sevmelerini (f:4), özverili çalışmalarını (f:4) ve kılık kıyafetine özen göstermelerini (f:3) beklemektedirler. Katılımcıların “Tutum ve Değerler” kategorisine ait ifadelerinden bazı alıntılar ve ifadelerin hangi kodlar altında değerlendirildiği okuyucuya sunulmuştur.

Y3: “Öğrenci ve velilerle, zümresi ile iyi bir iletişiminin olmasını istiyoruz.” (İletişim becerisi)

Y10: “Öğretmen farklı olarak kendini geliştiren ne yapmış. Bir sempozyuma katılmış mı, bir eser ortaya koymuş mu ya da bir kursa gidip kişisel gelişimi için bir şey yapmış mı? Bunlar da benim için çok çok önemli. Bir öğretmenin kendini geliştirmesi lazım, çünkü her şey değişiyor, hızla gelişen bir dünyadayız, bu değişime ayak uyduranlar kalıyor özel okullarda.” (Kendini geliştirme)

Y9: “Biz burada istiyoruz ki öğretmen sadece 40 dakikalık dersi anlattı gitti, hiçbir arkadaşımız buna şey yapmasın ben dersimi anlatırım çıkarım giderim dediğinde, o zaman oturacak KPSS’ye çalışacak atanacak yani devlette bu kadar üzülerek ifade edelim bu kadar kontrol yok. Ama özel sektörde ben kendimi geliştireceğim, ben bu mesleğimi

yapacağım, özel sektörün aranan bir öğretmeni olacağım, kendimi geliştireceğim diyorsa da, sıralamış olduğumuz özelliklerini çok iyi geliştirmesi lazım, özverili olmalı, mesai saati tutmamalı.” (Kendini geliştirme, özverili çalışma, mesleğini sevme)

Y4: “Kıyafeti düzgün olmalı. Mesela ben şu anda MEB’in öğretmenlere uyguladığı kıyafet serbestliğini eleştiriyorum. Bazı kurumlarda kıyafet serbest olabilir ama öğretilimde olmamalı.” (Kılık ve kıyafet)

Özel Okul Yöneticilerinin Kurumlarında Çalışan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İstihdam Sürekliliği Kriterleri

Yöneticilerin hâlihazırda kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenleri ile bir sonraki dönemde tekrar çalışıp çalışmayacaklarına hangi kriterlere göre karar verdiklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenleriyle tekrar çalışmaya karar verme kriterleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
İstihdam Sürekliliği Kriterleri	Öğrenci başarısı	8	Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
	İletişim becerisi	7	Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10
	Öğrenci memnuniyeti	7	Y1, Y3, Y4, Y6, Y7, Y9, Y10
	Veli memnuniyeti	7	Y1, Y3, Y4, Y6, Y7, Y9, Y10
	Öğretmen değerlendirme ölçeği sonuçları	6	Y1, Y2, Y6, Y8, Y9, Y10
	İş ahlakı	6	Y2, Y4, Y7, Y8, Y9, Y10
	Ders gözlem raporları	1	Y4

Özel okul yöneticilerinin kurumda çalışan fen bilimleri öğretmenleri ile gelecek eğitim-öğretim döneminde yeniden çalışma kararı almalarında çoğunlukla öğrenci başarısındaki artışın (f:8) etkili olduğu görülmektedir. Yöneticiler kurumlarında çalışan öğretmenlerin iletişim becerisini (f:7), öğrenci memnuniyetini (f:7), veli memnuniyetini (f:7), öğretmen değerlendirme ölçeğinin sonuçlarını (f:6), öğretmenin iş ahlakını (f:6) ve ders gözlem raporlarını (f:1) dikkate alarak öğretmenle yeniden çalışıp çalışmama kararını vermektedirler. Katılımcıların “İstihdam Sürekliliği Kriterleri” kategorisine ait ifadelerinden bazı alıntılar ve ifadelerin hangi kodlar altında değerlendirildiği okuyucuya sunulmuştur.

Y10: “Öğretmenin akademik başarısına bakarız. Sorumlu olduğu dersle alakalı olarak çocukların seviyesi yükselmiş ise tekrar çalışmak isteriz.” (Öğrenci başarısı)

Y9: “Öğrenciye dediğim gibi yaklaşımı düzgün değil, öğrenciye kullandığı kelimeler, seçtiği hitabet şekli, hitap ettiği durum düzgün değilse ne kadar alan yeterliliği olursa olsun çalışmayız.” (İletişim becerisi)

Y3: “Öğrencilerin akademik başarısında artış, veli ve öğrencinin memnun kalması da en önemli kriterlerden birisi.” (Veli memnuniyeti, öğrenci başarısı)

Y1: "Tabii bizim kendi bünyemizde bir değerlendirme ölçeğimiz var, o değerlendirme ölçekleri müdürler tarafından (başarı, kılık kıyafet, iletişim, disiplinli çalışma vs.) ne yılı içerisinde doldurulur ona göre de devam edip edilmeyeceği Genel Müdürlük tarafından karar verilir." (Öğretmen değerlendirme ölçeği)

Y10: "İş ahlakı bizim için çok önemli yani her yerde önemli, dediğim gibi kapının kolu mabet kolu gibi, öğretmen zil çalmadan önce kapının önünde olmalı." (İş ahlakı)

Y4: "Ders gözlem raporları var, derslere girip dinliyoruz. Bu kriterler bizim için ölçüt oluyor." (Ders gözlem raporları)

Özel Okul Yöneticilerinin Kurumlarında Tekrar Çalışmak İstedikleri Fen Bilimleri Öğretmenlerini Kurumda Tutma Yolları

Yöneticilerin çalışmalarından memnun kalarak ilerleyen dönemlerde beraber çalışmak istedikleri fen bilimleri öğretmenlerini kurumda tutmak için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenleriyle tekrar çalışmaya karar verme kriterleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Öğretmeni	Maaş zammı	9	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
Kurumda Tutma	Manevi doyum	8	Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10
yolları	Özlük haklarını koruma	3	Y1, Y5, Y9
	Ödüllendirme	2	Y1, Y9

Tablo 4 incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının gelecek dönem yeniden çalışmak istedikleri fen bilimleri öğretmenlerini kurumda tutmak için maaş zammı (f:9) yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerinde manevi doyum sağlama (f:8), onların özlük haklarını koruma (f:3) ve öğretmenlerini ödüllendirme (f:2) yöneticilerin çalışmalarından memnun kaldıkları öğretmenleri kurumda tutma yolları arasındadır. Katılımcıların "Öğretmeni Kurumda Tutma Yolları" kategorisine ait ifadelerinden bazı alıntılar ve ifadelerin hangi kodlar altında değerlendirildiği okuyucuya sunulmuştur.

Y7: "Bazen öyle astronomik şeyler yaşıyoruz, 6 bin verdiğimiz öğretmenimize başka bir kurumdan 10 bin lira teklif geliyor. Bu durumda biz kendimiz zorluyor, maddi geçim kaygısı hayat şartları maddi beklentileri arttırabiliyor. Biz de kaybetmek istemediğimiz bir öğretmen ise kesenin ağzını açmak zorunda kalıyoruz." (Maaş zammı).

Y2: "Biz öğretmenlerimizi maddi ve manevi açıdan doyurmaya çalışıyoruz. Biz önce aile olduğumuz duygusunu veriyoruz. Sen bizim için biriciksin, teksin. Önce manevi açıdan doyuruyoruz." (Manevi doyum).

Y5: "Okul olarak biz şuana kadar bizim kolejin özelinde söyleyeyim, tecrübeleri göz önünde alındığında maaşlarını her zaman düzenli aldılar, bütün özlük haklarını tam alırlar." (Özlük haklarını koruma).

Y1: “Öğretmenin başka illere tayin olabilmemesinden tutun da ona yapılan sağlık sigortasına kadar birçok ekstrası vardır. Normal özlük hakları haricinde de ekstra bu öğretmenler için genel müdürlük tarafından veya işte kurucular tarafından ekstra bir şey yapılır, ödüllendirme yapılır.” (Ödüllendirme).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri yeterlikler, çalışmayı sürdürmek istedikleri öğretmenlere karar verme kriterleri ve kurumda tutma yolları araştırılmıştır.

Özel okul yöneticileri, kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden mesleki bilgi kapsamında hem özel alan hem de alan eğitimi bilgisine sahip olmasını beklemektedirler. Çalışma sürecinde öğretmenin sahip olduğu özel alan bilgisi idare tarafından sürekli olarak sorgulanmakta ve denetlenmektedir. Öğrencilerin akademik başarısındaki artışın öğretmenin alan hâkimiyetine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle fen bilimleri öğretmenin yeteri düzeyde özel alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu, öğretmenin fen dersleri konularına hâkim olması ve bu bilgileri öğrencilere aktarabilecek alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine sahip olması gerektiği anlamına gelir. Alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında yer alan temel yeterliklerdendir (MEB, 2017). Bu nedenle, özel okul yöneticileri fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgisi ile birlikte pedagojik alan bilgisini de önemli ve gerekli bir yeterlik olarak görmektedir. Anderson (2000) tarafından belirtildiği gibi, başarılı bir fen bilimleri öğretmeni, öğrencilerin bilimsel yasaları ve teorileri anlamalarına, uygulamalarına, bilimsel söylev ve sorgulamaya katılmalarına ve bilimsel bilginin doğasını ve sınırlarını anlamalarına yardımcı olmalıdır. Bu nedenle, bir fen bilimleri öğretmenin hem iyi bir özel alan bilgisine sahip olması hem de bunu öğrencilere aktarabilmeyi iyi bilmesi önemlidir. Alan yazında da öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisi ile yaptıkları öğretim arasındaki ilişkiyi öne çıkaran alan bilgisi, pedagojik bilgi, öğretim programı bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisi gibi alt boyutları bünyesinde barındıran pedagojik alan bilgisine vurgu yapılmaktadır (Hashweh, 2005; Shulman, 1987). Sonuçlardan da görüldüğü üzere, fen bilimleri öğretmenlerinin özel alan ve alan eğitimi bilgisine sahip olmaları istihdam sürecinde önemli bir faktördür. Özel okul yöneticileri kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmasını da gerekli görmektedir. Öğretmenin planladığı her etkinlik ve kullandığı her yöntemin öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkiler ortaya çıkardığı düşünüldüğünde, fen eğitiminin etkinliği ancak uygun yöntem ve tekniklerinin bilinmesi ve kullanılması ile mümkündür (Aydeniz, 2017).

FBDÖP’yi uygulama becerisi fen bilimleri öğretmeninden beklenen mesleki becerilerin başında gelmektedir. Özel okul idarecileri kurumda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin uygun yöntem ve teknikleri kullanarak, öğretim programını

uygulamalarını istemekte, öğrencilerin MEB'in belirlediği programdaki konular açısından eksik kalmamalarını beklemektedirler. Nihayetinde sınav odaklı çalışan özel okulların, sınava öğrenci hazırlayan, özel alan hakimiyeti olan ve bunları öğrencilerine aktarabilen öğretmenlerle çalışmak istemesi beklenen bir durumdur. Özel okul yöneticileri fen bilimleri öğretmenlerinin geleneksel yaklaşımlardan ziyade yeni yöntemlerle, öğrenci merkezli, etkileşimli, okul dışı mekanların kullanıldığı ve öğrencilerin katılımını teşvik eden bir ders ortamı oluşturmalarını tercih etmektedirler. Çünkü okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesi ile gerçekleşen öğretim etkinliklerinin okul ortamlarına göre daha eğlenceli, esnek ve doğal olması; okul içinde yürütülmesi mümkün olmayan öğretim etkinliklerini yapma konusundaki zengin ortamlar sunması ve her yaşta bireye doğrudan kendi yaşantıları yoluyla öğrenme imkânı sağlaması, önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Taylor ve Caldarelli, 2004). Bu noktada öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretim metodlarını ve öğrenme kaynaklarını düzenleyen bir öğretmenin, zorluklar karşısında çözüm üretebilecek, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerine pozitif bir etki yapabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki hızla değişen dünyaya daha kolay adapte olabilmek; fen alanında gerekli ön bilgi ve becerilere sahip, problemlere yaratıcı bir bakışla yaklaşabilen, araştıran, sorgulayan, yenilikçi çözüm üretebilen, dayanışmayı önemseyen bir nesil yetiştirebilen okulların varlığına bağlıdır (Aydeniz, 2017). Bu durum, okullarda görev yapan öğretmenlerin bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine uygun yaklaşımları kullanabilme becerisine sahip öğretmenlerin istihdamını gerekli kılmaktadır. Özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenlerinden beledikleri yeterliklerden mesleki beceri kategorisinde iletişim becerisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Eğitim sisteminin paydaşlarının birbirleriyle koordineli çalışmalarının öğrenme çıktılarına etkilemesi, sistemin temel taşlarından olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü olmasını gerektirmektedir. İyi bir iletişim becerisine sahip fen bilimleri öğretmeni, öğrenciler, veliler ve diğer personellerle uyum içinde çalışabilir. Bu durum öğrenme çıktılarına pozitif etkide bulunabilir. İyi bir iletişim becerisine sahip fen bilimleri öğretmeni öğrenciler ile iyi ilişkiler geliştirebilecek, bu sayede öğrenci ve veliler tarafından talep edilen bir öğretmen haline gelecektir. Öğretmenlerin özel okullar için eğitimci olmanın yanında okulun reklam yüzü de olduğu düşünüldüğünde, özel okulların çalışan öğretmenlerden bu beklenti içinde olmaları yine kabul edilebilir bir durumdur. Bunların yanında bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci merkezli öğretim yapma yine kurumda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklenen beceriler arasındadır. Özel okullarda farklı akademik başarı seviyesine sahip öğrencilerin yer aldığı karma sınıflar oluşturulmaktadır. Okulda eğitim gören her öğrencinin, seviyesine uygun olarak, öğretimden faydalanabilmesi için öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapımları önem arz etmektedir. Aksi halde sınıf başarı ortalamasının altında ya da üstünde kalan öğrencilerin, akademik başarılarında bir ilerleme olmayacaktır ve bu durumda okula karşı öğrenci hatta veli memnuniyetsizliği oluşacaktır. Bu durumun nihayetinde öğrenci kaybına neden olacağına farkında olan yöneticiler okul

bünyesinde çalışan öğretmenlerden bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrenci merkezli öğretim yapmalarını beklemektedirler. Fen eğitimi hedeflerine ulaşabilmek, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı ve tutumları ile de yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin her bir öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaları son derece önemlidir. Bunun yanı sıra proje geliştirme yine fen bilimleri öğretmenlerinden beklenen beceriler arasındadır. Projelerin okulun ve öğretmenin tanınırlığının artmasında, okula öğrenci çekmesinde önemli bir payı vardır. Özel okullar, kurumlarında yapılan projeleri sosyal medyada reklam aracı olarak, okulun adını duyurma noktasında, kullanmaktadırlar. Bu nedenle okulda çalışan öğretmenlerden proje yapması beklenmektedir. Araştırmalar, proje çalışmalarının fen eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu ve proje deneyiminin fen bilimleri öğretmeni istihdamında olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Aydeniz, 2017; Chen ve Yang, 2019; TÜSİAD, 2014). Okul yöneticilerinin de belirttiği gibi projelerle uğraşan fen bilimleri öğretmenleri, yenilikçi bir anlayışa sahip oldukları ve yeni şeyler üretme çabası içinde oldukları için eğitim kalitesinin artmasına katkı sunmaktadırlar. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ile eğitim ortamını öğretime hazır hale getirmeleri de özel okul yöneticilerinin beklediği beceriler arasında görülmektedir. Bu noktada öğretmenden beklenen diğer bütün becerilerin ancak eğitim ortamlarının düzenlenmesi, öğretme ve öğrenme sürecini yönetebilmesi ile sergilenebileceği düşünülmektedir. (Güven, 2004). Okul yöneticileri, kurumlarında çalışan fen bilimleri öğretmenin dijital teknolojileri kullanma becerisini de önemli görmektedirler. Günümüzde eğitimin teknolojiyle iç içe olması, fen bilimleri öğretmenin görsel ve dijital materyalleri etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmasını gerektirmektedir (Güvendi, 2014). Teknolojinin eğitimin en önemli unsurlarından biri olduğu günümüzde, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları, gerektiğinde dijital eğitim ortamlarında öğretim gerçekleştirmeleri; yalnızca özel okullar değil bütün eğitim kurumları tarafından beklenmektedir. Bu nedenle hangi eğitim kurumunda olursa olsun, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerisinin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Özel okullar bünyelerinde çalışan fen bilimleri öğretmeninden ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olmasını; alana ilişkin soru yazabilmesini istemektedirler. Bu beceri aslında öğretmenin özel alana olan hakimiyetinin de bir göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanmış olması gereklidir (Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003).

Araştırma sonucunda özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenlerinden bekledikleri yeterliklerden tutum ve değerler kategorisinde öğretmenlerinin kendisini geliştirmesini, mesleğe tutkulu olmasını ve özverili çalışmasını önemsemektedirler. Yöneticiler kurumlarında çalışan öğretmenlerin günceli takip ederek sürekli gelişim halinde olmalarını; alana ilişkin gelişimin yanında kişisel gelişime de açık olmalarını istemektedirler. Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Kendini geliştiren, güncel gelişmeleri takip eden ve bunları dersine yansıtabilen fen bilimleri

öğretmeni de özel okullar için tercih sebebi olmaktadır. Özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenlerden beklentilerine yönelik düşünceleri, iş dünyasının nitelikli işgücü talebini yansıtmaktadır (Aksoy vd., 2022; TÜSİAD, 2014). Özel okullarda öğrenci ve veli beklentileri ile birlikte bu durum daha da ön plana çıkmaktadır. Fen bilimleri öğretmenin mesleğini severek yapması özel okul yöneticileri için önem arz etmektedir. Mesleğini severek yapan bir fen bilimleri öğretmenin eksik olduğu yönleri tamamlama çabasında olacağı, özverili çalışacağı düşünülmektedir ki; özverili çalışma da kurumda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinden beklenenler arasındadır. Özel okulların devlet okullarına kıyasla daha yorucu ve özveri gerektiren çalışma şartları düşünüldüğünde ancak mesleğini seven öğretmenlerin bu kurumlarda başarılı olabileceği düşünülmektedir. Yine özel okul yöneticileri kurumlarında çalışacak fen bilimleri öğretmenlerinin, mesleğine uygun kıyafetler giymelerini de önemli bulmakta ve istihdam sürecinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından örnek alındığını ve taklit edildiğini düşünen yöneticiler, mesleği temsil edecek kıyafetler seçilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Özel okullar, fen bilimleri öğretmenleri ile yeni dönemde tekrar çalışma kararlarını genellikle öğrencilerin akademik başarılarını dikkate alarak vermektedirler. Eğer bir fen bilimleri öğretmeni, dersine girdiği öğrencilerin fen konularındaki başarılarında belirgin bir artış sağlamışsa, yöneticiler bu öğretmenle yeniden sözleşme imzalamak istemektedir. Yöneticilerin bu düşünmelerinde, öğrencinin akademik başarısındaki artış nedeniyle gelecek dönem için aynı okulu tercih edeceğine yönelik inancının etkili olduğu düşünülebilir. Bu inançları haksız sayılmaz, çünkü öğrencinin akademik başarısındaki artış, memnuniyetle sonuçlanarak öğrenci ve velinin aynı okulu tekrar tercih etmesine yol açabilir. Gibbons ve Silva'nın (2008) çalışmasına göre, veliler okulların hizmet kalitesini değerlendirirken çocuklarının okulu sevmelerinden ziyade akademik başarısına daha fazla önem vermektedirler. Okulu akademik açıdan başarılı gören velilerin büyük çoğunluğu okuldan ve öğretmenlerden memnun kalmaktadır ve gelecek dönem için yine aynı okulu tercih etmektedir (Kuş Gürbey ve Büyük, 2023). Özel okul yöneticileri, çalışan fen bilimleri öğretmenleri ile gelecek dönemde tekrar çalışma kararında iletişim becerisi, öğrenci memnuniyeti ve veli memnuniyetini de çoğunlukla dikkate almaktadırlar. Öğretmenin akademik başarıya etkisinin yüksek olmasına rağmen, uygun olmayan hitabet ve üslup kullanımı, öğretmenlerin tercih edilmeme nedeni olabilir. Çünkü öğrenci ve velilerle iyi iletişim kuran, öğrencilerin akademik başarısını artıran ve onlara kendini sevdiren özel okul öğretmeni, sonuç olarak öğrenci ile birlikte veli memnuniyetini de kazanacaktır. Böylece veli, çocuğunun gelecek dönemde alacağı eğitim için yine aynı okulu tercih edecektir. Bu durumda okul yöneticileri de öğrenci kaybetmemek için istihdam edeceği öğretmenlere karar verirken çalışan ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenle çalışmaya devam etme kararı verebilecektir. Nartgün ve Kaya'nın (2016) araştırmasına göre, özel okul velileri "ideal okulu" tecrübeli, bilgili, güler yüzlü, iletişimi güçlü ve rehberlik desteği sunan

bir öğretmen kadrosuna sahip bir okul olarak tanımlamışlardır ve çocuklarını bu tür okullara kaydettirmeyi tercih etmişlerdir. Alan yazın verilerinden de görüleceği üzere kadrolu öğretmenlerin niteliği, velilerin özel okul tercihlerinde önemli bir kriterdir. Bu bağlamda, öğretmen aracılığıyla veli memnuniyeti sağlanan okullarda öğrenci sayısı artmakta, yöneticiler de bu memnuniyeti sağlayan öğretmenlerle gelecek dönemde tekrar çalışmak istemektedir (Kuş Gürbey ve Büyük, 2023). Yöneticilerden bazıları bu kapsamda istihdam sürekliliğini sağlamada öğretmen değerlendirme ölçeği sonuçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, çalışan öğretmenler dönem boyunca gözlemlenmekte ve başarı, iş disiplini, kılık ve kıyafet, uyumlu çalışma gibi birçok kriterin yer aldığı bir ölçek ile değerlendirilmektedir. Kullanan okulların kendisi tarafından hazırlanan değerlendirme ölçeği, her okulun kendi bünyesinde çalışan öğretmenlerin sahip olmasını gerekli ve önemli gördüğü kriterleri içermekte olup, her okul için farklılık göstermektedir. Bu ölçekten elde edilen puanlar, öğretmenle gelecek dönemde çalışılıp çalışılmayacağına karar verilirken dikkate alınmaktadır. Performans değerlendirme sistemi, performans yönetim sisteminin en işlevsel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin kullandıkları performans ölçme ve değerlendirme ölçekleri gelecekte çalışmak istedikleri öğretmenlere karar vermenin yanı sıra, çalışan ve çalışmayan ayırma, daha çok çalışanı motive etme, ücret artışına karar verme, kalite gelişimi, işe alma veya işten çıkarma, geri bildirim sunma, sürekli gelişimi sağlama gibi birçok amaca da hizmet edebilecektir (Sucubaşı, 2008). Çalışmaya katılan bazı yöneticiler çalışmaya devam etmek istedikleri öğretmenlere karar verirken, öğretmen değerlendirme ölçeğinin yanı sıra kendi gözlem raporlarını da dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra özel okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğu, kurumda çalışan fen bilimleri öğretmenlerinde iş ahlakının olmasını beklediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, çalışma saatlerine uyma, özverili çalışma ve iş etiğine uygun davranma konusunda öğretmenlerin örnekliliğini göstermeleri, tekrar çalışılmak istenen öğretmenler arasında yer almalarını sağlamaktadır. Öğretmenlik yalnızca alana yönelik bilgilerin öğrencilere aktarılmasına yönelik bir meslek olmanın ötesinde, genç nesillere değerlerin kazandırılmasını da sağlayan bir meslektir. Bu kapsamda profesyonellik, hizmette sorumluluk, kaynakların etkili kullanımı, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme ile birlikte adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, güven, yolsuzluk yapmama, tarafsızlık ve saygı da eğitim sürecinde kazandırılacak değerlere kılavuzluk eden öğretmenlik meslek etiği ilkeleri arasında yer almaktadır (Aydın, 2016). Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretmen istihdamında iş ahlakına da vurgu yapmaları beklenen bir durumdur.

Araştırma kapsamında, özel okul yöneticilerinin çalışan öğretmenlerini kurumda tutmak için hangi yolları kullandıkları da incelenmiştir. Yöneticilerin çoğunluğunun, fen bilimleri öğretmenleriyle yeniden çalışmak istedikleri durumlarda, maaş zammı yolunu tercih ettiği görülmüştür. Bu bağlamda, yöneticiler gelecek dönemde yeniden çalışmak istedikleri öğretmenlere, önceki yıl aldıklarından daha yüksek bir maaş teklif etmektedirler. Mesleğin ekonomik getirisi birçok bireyin

kariyer kararını etkileyen önemli bir faktördür (Aydemir, 2019). Ekonomik getirinin üst seviyelerde olması okullar arasındaki rekabette öğretmenlerin okul tercihlerini etkileyebilecektir. Bu nedenle yöneticilerin maaş faktörünü personeli kurumda tutmak amacıyla kullanması makul bir yol olarak değerlendirilebilir. Özel okul yöneticileri, çalışan öğretmenlerini kurumda tutmak amacıyla, öğretmenlerin manevi doyumunu sağlamaya da çalışmaktadırlar. Bu amaca yönelik olarak, yöneticiler öğretmenlerinin özel günlerini kutlamakta, kötü günlerinde destek olmaktadır. Bu yolla sıcak bir aile ortamı sunarak, kurum çalışanları arasında manevi bağ oluşturmaya çalışmaktadırlar. Yöneticilerin tutumu çalışanların işe motive olması, aidiyet hissi oluşturması ve manevi doyum yaşaması açısından önemlidir. Bu konuda yapılan bir araştırmada Karaköse ve Kocabaş (2006), özel okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işe motive olması ve doyuma ulaşması üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Manevi doyum yaşayan öğretmenler, farklı okullardan gelen daha yüksek maaş tekliflerini dahi reddederek, kurumlarında çalışmaya devam edebilmektedirler. Bazı özel okul yöneticileri, kurumda tutmak istedikleri fen bilimleri öğretmenlerine özlük hakları konusunda destek sağlamaktadırlar. Öğretmenlerine izin ve sosyal güvenlik primleri konusundaki haklarını tam olarak vermektedirler. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin özlük hakları güvence altına alınmıştır (Resmî Gazete, 2007). Özel okul yöneticilerinin çalıştırmakta oldukları öğretmenlerin özlük haklarına riayet etmeleri yasal bir yükümlülüktür. Çalışmaya katılan bazı okul yöneticileri, çalışmaya devam etmek istedikleri öğretmenleri kurumda tutmak için ödüllendirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bu ödüllendirme, ücret politikasının üzerinde bir maaş zammı, prim, ekstra maaş, ekstra izin veya plaket şeklinde olabilmektedir. Yöneticiler bu şekilde, öğretmenlerini maddi veya manevi olarak ödüllendirerek motive etmeye ve kurumlarında tutmaya çalışmaktadırlar. Ödüllendirme kurum kültürünü etkileyen, performans yönetim sisteminin önemli kriterlerinden biridir. Ödüllendirme öğretmenlerin performans yarışı sergilemelerine sebep olarak kalitenin geliştirilmesine de katkı sunabilmektedir (Sucubaşı, 2008). Bu kapsamda okul yöneticilerinin ödüllendirme yoluna başvurmaları öğretmenlerin karar sürecini etkileyen pozitif bir unsur olabilir.

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, özel okullarda halihazırda fen bilimleri öğretmenliği yapmakta olan ve yapmak isteyen öğretmenler ile mezuniyet sonrasında özel okullarda çalışmak isteyen fen bilimleri öğretmen adaylarına, işe giriş ve istihdamda sürdürülebilirlik konularında bazı öneriler sunulabilir;

- Pedagojik alan bilgisi ve uygulama becerisi: Özel okulların yöneticileri, fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenleri, öğrencilere bilimsel yasaları ve teorileri anlamalarına, uygulamalarına, bilimsel söylev ve sorgulamaya katılmalarına ve bilimsel bilginin doğasını ve sınırlarını anlamalarına yardımcı olacak pedagojik teknikleri ve yöntemleri öğrenmeli ve uygulamalıdır.

- Yeni öğretim yöntemleri ve teknikleri: Özel okulların yöneticileri, fen dersinin geleneksel yaklaşımlardan ziyade yeni yöntemlerle, öğrenci merkezli, etkileşimli, okul dışı mekanların kullanıldığı ve öğrencilerin katılımını teşvik eden bir ders deneyimi olmasını tercih etmektedir. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenleri, yeni öğretim yöntemlerini ve tekniklerini öğrenmeli ve uygulamalıdır.
- Eğitim teknolojilerinin kullanımı: Özel okulların yöneticileri, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanma becerilerini önemsemektedir. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenleri, görsel ve dijital materyalleri etkili bir şekilde kullanabilme becerisini öğrenmeli ve uygulamalıdır.
- İletişim becerisi: Özel okulların yöneticileri, fen bilimleri öğretmenlerinin iyi bir iletişim becerisine sahip olmalarını önemsemektedir. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve diğer personellerle uyum içinde çalışabilecekleri iletişim becerilerini öğrenmeli ve uygulamalıdır.
- Sürekli gelişim ve mesleki tutku: Özel okulların yöneticileri, fen bilimleri öğretmenlerinin sürekli gelişimlerini ve mesleki tutkularını korumalarını önemsemektedir. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenleri, kendilerini sürekli olarak geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalı ve mesleklerine tutkuyla bağlı kalmalıdır.
- Özel okulların yöneticileri, fen bilimleri öğretmenlerinin sürekli gelişimlerini ve mesleki tutkularını korumalarını önemsemektedir. Bu nedenle fen bilimleri öğretmenleri, kendilerini sürekli olarak geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalı ve mesleklerine tutkuyla bağlı kalmalıdır.
- Mezuniyet sonrasında özel okullarda çalışmak isteyen fen bilimleri öğretmen adayları lisans eğitimi sürecinde, özel okul yöneticilerinin beklediği yeterliklere sahip olma yönünde kendilerini geliştirmelidirler.

Extended Abstract

Employment Continuity of Science Teachers: Private School Administrators' Expectations of Teachers and Ways to Retain Teachers in the Institution

Sümeyya KUŞ, GÜRBEY, Uğur BÜYÜK, Sibel SARAÇOĞLU

Introduction

Education is a public service that the state must deliver to all citizens. While this service is provided in public schools, it is also offered through private institutions established by individuals or organizations. Operating under the oversight of the state and in accordance with Law No. 5580 on Private Educational

Institutions, private schools offer. Graduates of undergraduate programs who cannot secure employment in public institutions or prefer to work in private establishments often choose to work in private schools. In contrast to public schools, the recruitment process in private institutions is managed differently; teachers are selected from applicants by the school founder, founder's representative, or principal. As the significance placed on education in Türkiye has grown, so too has the number of private schools, driven both by a desire to improve educational quality and to generate profit (Kuş Gürbey and Büyük, 2023). In the 2021–2022 academic year, the number of private schools in Turkey reached 14,179, employing a total of 163,975 teachers (MEB, 2022). Focusing on science teachers, the number of graduates from science teacher education programs far exceeds the available public sector positions in this field (Karataş and Güleş, 2013). For instance, while 2,082 individuals graduated from such programs in 2022, only 480 were appointed to public positions (MEB, 2022). Many science teachers who graduate from these programs and cannot secure public employment opt to work in private schools, where currently 4,323 science teachers are employed (MEB, 2022). In addition to recruitment, job retention—ensuring sustained employment—is equally important in private schools. Science teachers employed in private schools are continuously observed and evaluated on their ability to demonstrate the required competencies during their tenure. Based on these assessments, decisions are made on whether to renew the teacher's contract for the subsequent academic year. Thus, the significance of employment stability and continuity emerges alongside the hiring process. Examining the competencies that private school administrators expect from science teachers and identifying retention strategies provide valuable insights into sustaining employment continuity. This study aims to determine the criteria that ensure the sustained employment of science teachers in private schools. Accordingly, it investigates private school administrators' expectations of science teachers, the criteria considered when deciding to continue working with these teachers, and strategies used to retain them.

Method

The study was conducted using a phenomenological design, a qualitative research method. The sample group was selected through purposive sampling, with particular emphasis on administrators with experience in teacher employment. The study group comprised ten private school administrators. Data were collected through semi-structured interviews with these administrators and analyzed using content analysis. The data were independently analyzed by two researchers, followed by a review and reconciliation of the results. Codes, categories, and themes were established through consensus between the researchers. Additionally, the created codes and categories were sent to a human resources expert and a science education expert for feedback, after which adjustments were made to finalize the analysis framework.

Results and Discussion

The study's findings indicate that private school administrators prioritize competencies such as specialized subject knowledge, the ability to implement the science curriculum effectively, communication skills, and self-improvement in science teachers. Administrators expect teachers to possess expertise in both their subject and pedagogical knowledge. The academic success of students in science is closely linked to the teacher's proficiency in subject matter and in applying pedagogical strategies and instructional methods that facilitate student understanding. The study also identifies the factors administrators consider when deciding to renew the contracts of science teachers. Administrators typically prefer to retain teachers who demonstrate high student achievement, ensure student and parent satisfaction, and adhere to professional ethics. Additionally, administrators take into account the outcomes of teacher evaluation scales when determining employment continuity. For teachers they wish to retain for the upcoming academic year, private school administrators often plan salary increases and support measures to enhance teachers' job satisfaction. They aim to incentivize teachers to remain within the institution by protecting their rights and providing occasional rewards. Based on the study's findings, several recommendations are made for science teachers aspiring to work in private schools. These include developing expertise in both subject matter and pedagogy, employing effective teaching methods and techniques, and demonstrating proficiency in educational technology and communication skills.

Kaynaklar

- Aksoy, A., Özdemir, F.N., & Avcıoğlu, Ü. (2022). Nitelikli işgücü sorunu üzerine çalışma. *Journal of Life Economics*, 9(3), 159–169. <https://doi.org/10.15637/jlecon.9.3.04>
- Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263–276.
- Aşanok, D. (1994). *Özel okul işletmelerinin yönetim ve organizasyonuna yönelik bir model önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Anderson, C.W. (2000). Challenges to science teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. University of Tennessee, Knoxville.
- Aydemir, F. (2019). *Bireylerin kariyer seçimlerini belirlemede etki eden faktörlerin cinsiyet faktörü ile ilişkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Brasche, I., & Harrington, I. (2012). Promoting teacher quality and continuity: Tackling the disadvantages of remote Indigenous schools in the Northern Territory. *Australian Journal of Education*, 56(2), 110–125. <https://doi.org/10.1177/000494411205600202>
- Chen, C.H., & Yang, Y.C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). A qualitative study on working conditions and future anxieties of teachers at private schools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 518–541. <https://doi.org/10.17679/inuefd.476428>
- Daniel, L.G., & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331–344.
- Ecer, F., & Canitez, M. (2004). *Pazarlama ilkeleri: Teori ve yaklaşımlar*. Gazi Kitabevi.
- Ersoy, A.F. (2017). Fenomenoloji. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 81–134). Anı Yayıncılık.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2008). Urban density and pupil attainment. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 631–650. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2007.04.006>
- Gök, F. (2004). *Eğitimin özelleştirilmesi: Neo-liberalizmin tahribatı 2000'li yıllarda Türkiye*. Metis Yayıncılık.
- Gullickson, A.R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79(2), 96–100. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885657>
- Güney, S. (2010). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanması ve Nevşehir'deki özel okullarda bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (164). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm
- Güvendi, G.M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nun öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Hashweh, M.Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273–292. <https://doi.org/10.1080/13450600500105502>
- İnci, R. (2009). *Özel ilköğretim okulları öğretmen profili* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- İş Kanunu. (2003). T.C. Resmi Gazete, 28239, 20 Mart 2012. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm>
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3–14.

- Karakurt, H.D. (2021). *Velilerin özel okul seçim kriterleri ve bu kriterlerin dayandığı kişisel değerleri: Bir karma yöntem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102–119.
- Kırmızı, R. (2014). *Özel liselerin Türk eğitim sistemindeki yerinin iktisadi ve mali açıdan değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M., & Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de ve dünyada özel okulların yapısı ve işleyişi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 219–232.
- Kuş Gürbey, S., & Büyük, U. (2023). Özel okullarda fen bilimleri öğretmeni istihdamı: İşe alım süreci ve beklenen yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2000–2032. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1159288>
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Milli Eğitim İstatistikleri. (2022, January 4). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460
- Mertler, C.A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120(2), 285–297.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(5), 153–167.
- ÖÖKK. (2007, 8 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 26434). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/25111828_Ozel_Ogretim_Kurumlari_Yonetmeli_19022020.pdf
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sucubaşı, B. (2008). *Kurum kültürü performans yönetim sistemi ilişkisi ve bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Şişman, M. (2008). Eğitim sisteminin oluşturulması. In M. Şişman & İ. Taşdemir (Eds.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (pp. 1–20). Pegem Akademi.
- Taylor, E.W., & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research*, 10(4), 451–469.
- Tüleykan, H., & Bayramoğlu, S. (2016). Türkiye'de 24 Ocak kararları ile başlayan finansal serbestleşmenin günümüz iktisadi ve mali yapısına yansımaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(2), 401–420. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3361>

- TÜSİAD. (2014). STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. Yayın No. TÜSİAD-T/2014,10-557.
- Walker, F.D. (2023). Educators' perceptions of teacher continuity in public primary schools in a British overseas territory (Doctoral thesis). Walden University. <https://www.proquest.com/docview/2884006299?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323–342.



Yazar beyanları/Statements of the authors

Etik <ul style="list-style-type: none">✓ “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İstihdam Sürekliliği: Özel Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentileri ve Öğretmenleri Kurumda Tutma Yolları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.✓ Bu çalışma için Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü-Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 31.05.2022 tarihinde (2022-224 Başvuru no) izin alınmıştır.	Ethic <ul style="list-style-type: none">✓ Scientific, ethical and citation rules were followed during the writing process of the study titled “<i>Employment Continuity of Science Teachers: Private School Administrators’ Expectations of Teachers and Ways to Retain Teachers in the Institution</i>”, no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.✓ For this study, permission was obtained from Erciyes University Rectorate-Social and Humanities Ethics Committee on 31.05.2022 (Application no. 2022-224).
Yazar Katkıları <ul style="list-style-type: none">✓ Bu çalışmaya yazarların katkı oranları yazarların makaledeki öncelik sırasına göreler.	Contribution of Authors <ul style="list-style-type: none">✓ The contributions of the authors to this study are according to the authors' priority order.
Çatışma Beyanı <ul style="list-style-type: none">✓ Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.	Conflict Statement <ul style="list-style-type: none">✓ There is no financial conflict of interest with any institution, organization, or person related to our study and there is no conflict of interest between the authors.



Resfebe Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi*

Evaluation of The Effect of Rebus Activities on the Critical Thinking Skills of 4th Grade Students in Social Studies Course

Fatih KURUOĞLU¹, Mehmet Kaan DEMİR²

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, kuruoglu.fatih@hotmail.com,  0009-0008-7694-7037

²Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi mkdemir2000@yahoo.com  0000-0001-8797-0410

Araştırma makalesi/ Research Article

Geliş: 23.02.2024



Kabul: 11.10.2024



Yayın: 31.12.2024

Atıf/ Citation

Kuruoglu, F., & Demir, M. K. (2025). Resfebe etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 27-54. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1442205>

Kuruoglu, F., & Demir, M. K. (2025). Evaluation of the effect of rebus activities on the critical thinking skills of 4th grade students in social studies course. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 8(2), 27-54. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1442205>

Öz

Resfebe (resimli alfabe) etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırma doğrultusunda Çanakkale ili Biga ilçesinde bulunan bir ilkokuldan 4 tane 4. sınıf öğretmeni ve öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Sınıfların seçimi 4 yıldan bu yana aynı öğretmenle eğitim görme durumuna göre yapılmıştır. Seçilen 4. sınıf öğrencilerine 8 ders saati, öğretmenlerine ise 2 ders saati araştırmacılar tarafından resfebe eğitimi verilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen deneysel süreç öncesinde ve sonrasında öğrencilere Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri, öğretmenlerine ise araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Daha sonra programa aktarılan ham veriler kodlama yapılarak kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kategoriler altında veriler sınıflandırılarak anlamlı hale dönüştürülmüştür. Bazı

* Bu çalışma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

katılımcıların dikkat çekici görüşleri olduğu gibi sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre resfebe eğitimi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerini ve eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerini geliştirmiştir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin alt becerileri olan çıkarım yapma, yorumlama ve açıklama becerileri ile özdüzenleme becerilerinde öğrencilerde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yapılan çalışmada kullanılan Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin toplam puanları açısından öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında resfebe eğitimi sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına göre resfebe eğitimi sonrası 4. sınıf öğrencilerinin yorumlama ve çıkarımda bulunma, değerlendirme ve çıkarım konusunda, özgün sonuçlar ortaya koyabilme, ayrıntıcı ve dikkatli olma, bağlantıları daha çabuk fark etme ve farklı çıkarımlarda bulunma konularındaki becerileri gelişmiştir. Aynı şekilde resfebe eğitimiyle öğrencilerin özgün yorumlar yapabilme, ayrıntılı düşünme, analiz yapma, sentez becerileri ve kendi yorumlarıyla ifade etme yetenekleri ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resfebe, eleştirel düşünme becerileri, sosyal bilgiler

Abstract

In line with this research, which was carried out to investigate the effect of Rebus activities on the critical thinking skills of 4th grade students in Social Studies course, four 4th grade teachers and students from a primary school in Biga district of Çanakkale province were selected as the study group. The selection of classes was made according to the status of studying with the same teacher for 4 years. Selected 4th grade students were given 8 lesson hours and their teachers were given 2 lesson hours of rebus training by the researchers. Before and after the experimental process with the students, the Critical Thinking Scales developed by Demir (2006) were applied to the students and the interview form prepared by the researchers was applied to the teachers and the data were analyzed. Then, the raw data transferred to the program were coded and the categories were reached. Under these categories, the data were classified and transformed into meaningful pieces. The remarkable opinions of some of the participants are presented as they are. According to the results of the research, when the difference between pre-test and post-test is examined, rebus education has improved the critical thinking-analysis skills and critical thinking-evaluation skills of 4th grade students. However, there was no significant difference in the sub-skills of critical thinking, such as inference, interpretation and explanation skills and self-regulation skills, when the pretest-posttest difference was examined. When the pre-test and post-test results were compared in terms of the total scores of the Critical Thinking Scales used in the study, it was seen that there was a significant increase in the critical thinking skills of the students after the Rebus training. In the qualitative side of the research, according to the results of the interviews with classroom teachers, the skills of the 4th grade students in interpreting and making inferences, evaluating and inferring separately, being detailed and careful, noticing the connections more quickly and making different inferences come to the fore. Likewise, students' ability to make original interpretations, think in detail, analyze, synthesize skills and express with their own interpretations has come to the fore.

Keywords: Rebus, critical thinking skills, social studies

Giriş

Yüzlerce yıldır öğrencilerin eğitim ortamlarında hedeflenen düzeye ulaşmaları için felsefeciler, eğitimciler, devlet yönetimleri çaba sarf etmektedir. Öğrenci ile

öğretmen arasında büyük çoğunlukla dört duvardan oluşan sınıf ortamında gerçekleşen eğitsel faaliyetler öğretim programlarıyla sağlanmaktadır. Bu programların işlenişi esnasında da öğrenme öğretme etkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda da özellikle öğrencilerin düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği daha dikkat çeken bir amaç durumundadır. Bu geliştirme yollarından birisi olarak da akıl ve zekâ oyunları görülmektedir.

Kişinin topluluğu, ülkesi, ulusu ve dünyası hakkındaki bilgileri kullanmak, çeşitli beceriler gerektirir. Sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla bireylerin bilgi toplama, işbirliği yapma, analiz etme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirilmektedir. Sosyal bilgiler dersleri, bilgili, becerikli ve demokratik bir nesil yetiştirmek, demokratik yaşamı korumak ve sürdürmek, bireylerin uluslararası topluma kazandırılması açısından son derece önemlidir (Polat ve Zafer, 2019). Sosyal bilgiler dersi, eleştirel düşünme becerileri ve resfebe kavramları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır ve öğrencilerin tarih, coğrafya, ekonomi ve siyaset gibi farklı disiplinleri anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlayan önemli bir müfredat alanıdır (Bayır Gürdoğan ve Gültekin, 2016). Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemek yerine, analiz etme, sentezleme, eleştirme ve yargılama gibi daha karmaşık ve derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Kökdemir, 2003).

Son yıllarda özellikle öğrencilerin düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği daha dikkat çeken bir amaç durumundadır. Bu geliştirme yollarından birisi olarak da akıl ve zekâ oyunları görülmektedir. Resfebe de bu oyunlara örnek olarak verilebilir. Bir zekâ oyunu olan resfebe kelime ve kelime gruplarının resim, sayı, şekil, sembol vb. yoluyla anlatılmasıdır (Pervaz, 2018). Resfebede kelimeler anlatılırken nesnel olmak şartıyla matematiksel formüller, il plaka kodları, element sembolleri gibi birçok materyalden yararlanılabilir. Resfebe bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, olaylara farklı açılardan bakabilme ve karar verme gibi birçok becerisini geliştirmesi beklenen önemli bir zekâ oyunudur. Resfebe kavramı öğrencilere bilgi edinme ve araştırma yapma sürecini öğretir. Araştırma yaparken doğru kaynakları kullanma, bilgileri çeşitli kaynaklardan toplama ve bu bilgileri değerlendirme becerisi, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmelerini pekiştirir ve daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Resfebe, sosyal bilgiler dersindeki konuları daha zenginleştirir ve öğrencilerin bilgiye dayalı düşünme becerilerini geliştirmesi beklenir (Saygın ve Saygın, 2021).

Düşünme ve Eleştirel Düşünme

Düşünmenin kökeni, tarihsel süreç içerisinde birçok ünlü filozofun katkılarıyla şekillenmiştir. Sokrates, Aristo, Farabi, Platon gibi düşünürlerin fikirleriyle başlayarak, çağlar boyunca diğer düşünürlerin katkılarıyla gelişmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır (Kaya, 1997). Düşünme, insanın varoluşunun temel bir özelliğidir ve daha sonra doğrudan ya da dolaylı bir şekilde gelişen, insanı diğer canlılardan ayırtıran insana özel bir özelliktir. Düşünme, çevresel bilgilerin işlenmesidir ve

kişinin fiziksel ve zihinsel dengesini bozan iç veya dış etkenlerden etkilenen durumları ortadan kaldırmak için kullanılan tüm kasıtlı zihinsel davranışlardır. Düşünme, bir sonuca çözüm bulma, karar verme, bir düşünce derinliğiyle temas ederek, nesnelere ve olaylar arasındaki ipuçlarını yakalama sanatıdır. Bu süreç, bireylerin çeşitli bilgileri ele alarak, analiz ederek ve sentezleyerek bir problemi çözmelerini, bir hedefe ulaşmalarını veya en uygun seçeneği seçmelerini sağlar (Söylemez, 2018). Kişinin öğrenim hayatı boyunca öğrendiği kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve eylemleri, sözcükler ve terimler gibi semboller yardımıyla yapılan bilişsel uygulamalardır. Akıl yürütme, hatırlama, şüphelenme, isteme, hissetme, anlama, analiz etme, sentez yapma, bağlantı kurma ve karşılaştırma gibi zihinsel aktiviteler örnek olarak sıralanabilir (Cevizci, 1996). Düşünmek, var olan bilgiden başka bir şeye ulaşmak ve var olan bilginin ötesine geçmektir (Yıldırım, 1988).

Morgan (1991) düşünmeyi, sembolik bir aracılık süreci olarak tanımlar. Burada aracılıktan kastettiği, uyaran durumu ile bireyin bu duruma yönelik davranışı arasındaki boşluğu doldurmasıdır. Diğer bir deyişle düşünmek, çevremizle ilgili bilgileri işlemek demektir. Fisher'a (2005) göre düşünme becerileri, eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce ve problem çözme gibi çeşitli becerileri içerir. Bu beceriler, düşünceleri daha derinlemesine anlamak, yeni ve farklı fikirler üretmek, sorunları ele almak ve çözmek için kullanılır. Ayrıca, eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce ve problem çözme, birbiriyle etkileşimli şekilde çalışabilir ve kişinin daha etkili ve verimli düşünme süreçleri geliştirmesine yardımcı olabilir (Fisher, 2005). Eleştirel düşünme, bir konuya farklı bir açıdan bakmaya çalışmak olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2008). Söylemez (2018) ise eleştirel düşünmeyi, "mükemmelliği ve bütünlüğü ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme" olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmek; açıklık, tutarlılık, inandırıcılık, şüphencilik ve sağlam muhakeme gibi yöntem ve standartların kapsadığı konuları incelemeyi temel alır. Bunun yanında kendi düşünme biçiminin doğru olup olmadığını anlamak ve araştırma eğilimlerini, tutumlarını ve becerisini göstermek; böylece daha mantıklı sonuçlara ve sonuca ulaşılmasa bile yargılayan, değişime açık, kendini kontrol edebilen, problem çözme ve problem arama yetenekleriyle kendi düşünce sürecini kontrol edebilen bir zihniyettir (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme, disiplinler arasında bağlantılar kurmak ve sorunlara yaratıcı çözümler bulmak için bağımsız düşünmeyi ve bilginin odaklanmış şekilde işlenmesini gerektirir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip kişiler, ortaya çıkan durumları analiz etmek, kanıtları değerlendirmek, uygun çıkarımlar yapmak ve müzakere yoluyla kararlar almak için problem çözme tekniklerini kullanır. Eleştirel düşünebilen insanlar, fikirleriyle çelişen gerçeklerle karşılaştıklarında bile bu gerçeği büyük bir hevesle inceleme eğilimindedirler (Stobaugh, 2013).

Kökdemir'e (2003) göre eleştirel düşünme, sunulan bilgileri ele alırken bunların doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulamayı, analiz etmeyi ve çeşitli bakış açılarından bakarak sonuçlara varmayı içermektedir. Sternberg ve Baron (1985) eleştirel

düşünmeyi, “bilgiyi tanımlama ve sınıflandırma, değerlendirme, bir sorunu çözmeden önce sonuçlar çıkarma ve makul sonuçlar çıkarma” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama eleştirel düşünme ve problem çözme arasındaki bağlantıyı vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme, fikirlerin mükemmelleştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen disiplinli ve güvenilir bir düşünce biçimidir (Lipman, 1988). Ayrıca, eleştirel düşünme; problem çözme, sorgulama, araştırma ve farklı bakış açılarını anlayarak hükmü ertelemek gibi beceri ve tutumları içeren bir süreçtir (Paul, 1992).

Yapılan eleştirel düşünme tanımlarının benzer yönleri dışında farklı yönleri de bulunmaktadır. Tanımlarda yer alan bu farklılıkların karmaşa ortaya çıkardığını anlamaktayız. Karşımıza çıkan bu tanım karmaşalarını ortadan kaldırmak için Amerikan Felsefe Birliği, Kolej Öncesi Komitesi aracılığıyla eleştirel düşünme alanında önemli bir yazar ve felsefeci Facione, 1987 yılı aralık ayında eleştirel düşünmenin ve değerlendirmesinin geçerli durumunu sistematik araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ABD ve Kanada’ dan eleştirel düşünme öğretimi, değerlendirmesi ve teorisi konusunda uzman olan ve meslektaşları tarafından geniş ölçüde özel tecrübe sahibi olarak bilinen 46 kişinin Delphi Projesi’ ne katılmasına karar verilmiştir (Demir, 2006).

Eleştirel düşünmeyi tanımlamada en sistematik yaklaşım olan bu Delphi tipi çalışma paneli sonucunda uzmanlar eleştirel düşünmenin bir konsensüs tanımını ortaya çıkarmışlardır. Delphi raporunda eleştirel düşünme için Facione (1990) tarafından sağlanan konsensus tanımına göre eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Demir, 2006). Demir (2006), Delphi raporundan aktardığına göre eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere 6 alt beceriye ayrılmaktadır.

Resfebe Nedir?

Sözlük anlamlarında derin bir geçmişe sahip olan "Rebus" kelimesinin ülkemizde nadiren tartışıldığı ve söz konusu kelimenin resmi veya kelimenin sesine benzer başka bir nesne ile temsil edilen bir hece veya kelime olarak tanımlandığı görülmektedir (Zeğerek, 2019). Başka bir tanıma göre, bir rebus, bir resim, harf veya sembolün, kelimenin olağan biçiminden başka bir kelime veya cümleyi temsil ettiği bir kod veya referanstır (Zeğerek, 2020). Dilimize "resimli alfabe" veya "resimli bilmece" olarak çevrilen "rebus" kelimesi, adını Türkçe'de "resim" ve "alfabe" hecelerinin birleşiminden oluşan "resfebe" kelimesinden almıştır. Konuyla ilgili bazı internet kaynaklarında resfebe kelimesinin Türkiye'de ilk olarak Köksal Karakuş ve Cihan Altay tarafından kullanıldığı görülmektedir (Zeğerek, 2019). Resfebe, tarihi

çok eski yıllara dayanan, ülkemizde ise son yıllarda gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlayan bir zekâ oyunudur. Resfebe, bir kelime veya kelime grubunun harfler, şekiller, sayılar, semboller veya resimlerle anlatılmasına dayanan bir zekâ oyunudur. Literatür incelendiğinde resfebe ile ilgili yapılan bazı tanımlamalar şu şekildedir:

- Resfebe resimli alfabe ya da resimli bilmecedir (Zeğerek, 2020).
- Resfebe, harflerin, şekillerin veya resimlerin rengine, duruşuna veya konumuna göre gizli kelime veya kelime gruplarını bulmaya dayalı eğlenceli ve keyifli bir oyundur (Türedi, 2019).
- Resfebe, kelime veya kelime grublarının harfler, şekiller, renkler, resimler, semboller bazen de boşluklarla ifade edildiği çok eğlenceli bir bulmaca türüdür (Pervaz, 2018).
- Resfebe, harflerin, sembollerin, sayıların hatta boşlukların bile anlamlı olduğu renkli ve eğlenceli bir bulmaca türüdür (Ateş Erdoğan, 2019).
- Resfebe, kelime veya kelime gruplarının harf, sayı ve resimlerle temsil edilmesiyle oluşturulan bir oyundur (Saygın ve Saygın, 2021)

Resfebe yalnızca bir zekâ oyunu veya bulmaca değildir. Resfebenin çözmeye çalışan kişilere birçok konuda faydası vardır. Özellikle bir konuya odaklanma becerisi kazandırdığı, hayal gücünü geliştirdiği, merak duygusu uyandırarak araştırmaya yönlendirdiği, üst düzey düşünme becerisi sağladığı ve bu sayede farklı bakış açıları kazandırdığı söylenebilir (Türedi, 2019).

Saygın ve Saygın'a (2021) göre resfebenin faydaları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Hayal gücünü geliştirir.
- Analitik düşünme becerisini geliştirir.
- Algılama ve muhakeme becerisini geliştirir.
- Bilgi ve kavram gelişimini destekler.
- Dikkat ve konsantrasyonu geliştirir.
- Strateji üretme kapasitesini artırır.
- Aktif düşünme süreçlerini hızlandırır.

Eğitim ortamında satranç, mangala, sudoku, reversi gibi birçok zekâ oyunundan yararlanılmaktadır. Bu zekâ oyunlarından birisi de resfebedir. Resfebede kelimeler anlatılırken nesnel olmak şartıyla matematiksel formüller, il plaka kodları, element sembolleri gibi birçok materyalden yararlanılabilir. Resfebe bu bağlamda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, olaylara farklı açılardan bakabilme ve karar verme gibi birçok becerisini geliştirmesi beklenen önemli bir zekâ oyunudur. Resfebe gibi akıl oyunlarının eğitimde kullanımının artması öğrencilerin birçok konuda gelişimini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, öğretimi eğlence ile birleştiren bir öğretim süreci tasarlamayı ve sınıfta oyun ve zekâ oyunları biçimini benimsemeyi önermektedir (MEB, 2017). Bu açıdan da literatürde son yıllarda artan bir ilgi olmakla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki resfebe etkinlikleri etkisi

yeterince çalışılmadığından araştırılmaya değer bir konu durumundadır. Literatür incelendiğinde doğrudan Sosyal Bilgiler dersinde özellikle de ilkökul boyutunda eleştirel düşünme becerilerine etki boyutunda bir çalışmaya rastlanılmadığından bu bağlamda araştırmanın literatüre önemli bir katkı sunacağı düşünülmüştür. Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinde resfebe eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yer verilmiştir:

- 1- Resfebe eğitimi sonrası 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme becerileri alt boyutlarından; (a) Analiz, (b) Değerlendirme, (c) Çıkarım, (d) Yorumlama, (e) Açıklama, (f) Öz Düzenleme becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- 2- Resfebe eğitimi sonrası 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme becerileri toplam puanları açısından ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- 3- Sınıf öğretmeni görüşlerine göre resfebe eğitimleri sonrasında 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde değişim gerçekleşmiş midir?

Yöntem

Resfebe etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisi karma yöntem kullanılarak araştırılmıştır. Uygulamanın etkililiğini ölçmek ve nitel verilere de ulaşmak amacıyla karma yöntemin seçildiği bu çalışmada Sıralı-Açıklayıcı Karma Yöntem tasarımı tercih edilmiştir. Sıralı-Açıklayıcı tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanır, analiz edilir ve daha sonra nitel veriler toplanır. Öncelik çoğu zaman nicel verilerindir. Nitel veriler nicel verileri arttırmak için toplanır (Baki ve Gökçek 2012). Bu çalışmada nicel veriler elde edildikten sonra yapılan öğretmen görüşmeleri ile nicel veriler artırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Çanakkale ili Biga ilçesinde bulunan bir ilkökulda 4. sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde karma yöntem örneklemelerinden uygunluk örnekleme tercih edilmiştir. Uygunluk örnekleme hem kolay ulaşılabilir, hem de çalışmaya katılmaya gönüllü olan örneklem seçme şeklidir (Baki, Gökçek, 2012). Araştırmacıların görev yaptığı bölgeye yakınlığı sebebiyle erişimin kolay olmasından dolayı bu örneklem tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri, Amerikan Felsefe

Birliđi'nin desteğiyle Facione başkanlığında felsefe, eğitim, sosyal bilimler ve fizik bilimleri alanlarında uzman 46 kişinin katılımıyla gerçekleşen Delphi Projesi'nde uzmanların konsensüsü ile ortaya çıkan eleştirel dűřünme beceri alanları (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz dűzenleme) temel alınarak geliştirilmiştir.

Eleřtirel Dűřünme leđinin geçerlik ve gűvenirliđin sađlanmasında dođru-yanlıř testleri için uzman kanısı, test-tekrar test yöntemi, çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu; çoktan seçmeli testler için madde gűclűk deđerleri, nokta çift serili korelasyon, Kuder-Richardson 20 (KR20) forműlű; likert tipi ölçek için de faktör analizi ve Cronbach Alfadan faydalanılmıřtır. Bu iřlemlerle ű alt leđi dođru-yanlıř testi, iki alt leđi çoktan seçmeli test, bir alt leđi de likert tipi ölçek olan ve 56 sorudan oluřan, Eleřtirel Dűřünme lekleri'nin ilköđretim drdűncű ve beřinci sınıflara uygulanabileceđi ortaya çıkmıřtır.

Eleřtirel dűřünme leđinin her bir alt leđinin deđerleri ayrı ayrı hesaplanmıřtır (Demir, 2006):

1. Eleřtirel dűřünme-analiz alt leđi, 201 öğrenciye yaklaşık 3 hafta arayla uygulanan taslak ölçekten elden edilen verilerin çift serili korelasyon katsayılarının "-0.036" ile "0.872" arasında değiştiği grűlmektedir. Ölçeđin tamamı için Pearson Korelasyon katsayısı 0.708 olarak hesaplanmıştır.
2. Eleřtirel dűřünme-deđerlendirme leđi taslađını oluřturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayılarının "0.007" ile " 0.870" arasında deđiřtiđi grűlmektedir. Bu lek için Pearson Korelasyon katsayısı 0.855 olarak bulunmuřtur.
3. Eleřtirel dűřünme-çıkarım leđi taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayısının "-0.102" ile "0.879" arasında değiştiği grűlmektedir. Ölçeđin Pearson Korelasyon katsayısı 0.696 olarak bulunmuştur.
4. Eleřtirel dűřünme-yorumlama leđi taslađını oluřturan 10 sorunun gűclűk indeksleri "0.418- 0.592" arasında deđiřmektedir. Ölçeđin ayırt edicilik gűcű indeksleri ise "0.532-0.943" arasında deđiřmektedir. Ölçeđin Kuder Richardson 20 deđeri 0.759 olarak bulunmuřtur.
5. Eleřtirel dűřünme-açıklama leđi taslađını oluřturan 9 sorunun ortalama gűclűđű 0.499, Kuder Richardson 20 deđeri 0.768, ortalama ayırt edicilik deđerleri ise 0.742 olarak hesaplanmıřtır.
6. 12 sorudan oluřan eleřtirel dűřünme-öz dűzenleme leđinin tűm maddeler için Cronbach Alfa deđerleri yaklařık olarak 0.91 olarak hesaplanmıřtır. Faktör analizleri , " Principal Faktör Tekniđi " ile " Varimax Rotasyonu " kullanılarak yapılmıř ve varyansın %49.61'ini açıklayan bir faktrlű yapı ortaya çıkmıřtır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerine uygulamak űzere yapılandırılmış bir grűřme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirildikten sonra elde edilen sonuçlar değerlendirilerek bu sonuçları anlamlandırmak amacıyla hazırlanan

görüşme formunda sınıf eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesinin de görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formu sınıf öğretmenlerine uygulanarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada Eleştirel Düşünme Ölçeklerinden elde edilen bütün veriler SPSS istatistik analiz programına aktararak veri seti oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin öntest-son test farkları dikkate alınarak normallik dağılımına bakılmış olup Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu sonucuna varılarak parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Bu değer, -2 ile +2 arasında değerlendirilmelidir (George ve Mallery, 2010). Araştırmanın amacına ilişkin uygulama neticesinde alt amaçları test etmek için Bağımlı Gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Nitel boyut için uygulanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler yazıya dökülmüştür. Daha sonra MAXQUDA programını aktarılan ham veriler kodlama yapılarak kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kategoriler altında veriler sınıflandırılarak anlamlı hale dönüştürülmüştür. Bazı katılımcıların dikkat çekici görüşleri olduğu gibi sunulmuştur. Yapılan içerik analiz sonucunda elde edilen bulgular şekillere dönüştürülmüş ve frekansları belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde; Resfebe eğitimleri sonrasında 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri alt becerilerinden analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme becerilerine ait bulgular, resfebe eğitimi sonrası 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri toplam puanları açısından elde edilen bulgular ve sınıf öğretmeni görüşlerine göre resfebe eğitimleri sonrasında 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerindeki değişime ait bulgulara yer verilmiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Analiz Becerileri Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın 1-a alt amacı "4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerileri açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusudur. Bu amaç doğrultusunda öğrenci verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-1' de verilmiştir.

Tablo 1. 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerileri ön test ve son test bağımlı gruplar için t-Testi tablosu

Beceri alanı	Gruplar	N	X	Ss	t-Testi		
					Sd	T	p
Eleştirel Düşünme-Analiz Becerileri	Ön test	73	6,3562	1,45650	72	-2,365	.021
	Son test	73	6,8082	1,27647			

(p>.05)

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Analiz Becerileri ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “6,35” iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “6,81” olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlıdır [t(72)= -2,365, p= .021, n2= .117]. Bu analizde son test lehine bir farklılaşma meydana gelmiştir. Yani resfebe eğitimi sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerilerinde anlamlı olarak yükselme gerçekleşmiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerileri Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın 1-b alt amacı “4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerileri açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu amaç doğrultusunda öğrenci verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-2’ de verilmiştir.

Tablo 2. 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerileri ön test ve son test bağımlı gruplar için t-Testi tablosu

Beceri alanı	Gruplar	N	X	Ss	t-Testi		
					Sd	T	p
Eleştirel düşünme-değerlendirme becerileri	Ön test	73	6,2192	1,66872	72	-2,544	.013
	Son test	73	6,8082	2,05924			

(p>.05)

Tablo 2 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerileri ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “6,21” iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “6,81” olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlıdır [t(72)= -2,544, p= .013, n2= .274]. Bu analizde son test lehine bir farklılaşma meydana gelmiştir. Yani resfebe eğitimi sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinde anlamlı olarak yükselme gerçekleşmiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerileri Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın 1-c alt amacı “4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarm becerileri açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu amaç doğrultusunda öğrenci

verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-3' te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarm becerileri ön test ve son test bağımlı gruplar için t-Testi tablosu

Beceri alanı	Gruplar	N	X	Ss	t-Testi		
					Sd	t	p
Eleştirel düşünme-çıkarm becerileri	Ön test	73	5,4247	1,75529	72	-841	.403
	Son test	73	5,6712	1,83375			

(p>.05)

Tablo 3 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Çıkarm Becerileri ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "5,42" iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "5,67" olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir [t(72)= -.841, p= .403, n2=.136]. Yani öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarm becerilerinde bir değişim meydana gelmemiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerileri Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın 1-d alt amacı "4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerileri açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusudur. Bu amaç doğrultusunda öğrenci verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-4' te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerileri ön test ve son test bağımlı gruplar için t-Testi tablosu

Beceri alanı	Gruplar	N	X	Ss	t-Testi		
					Sd	t	p
Eleştirel düşünme-yorumlama becerileri	Ön test	73	5,5068	2,45585	72	-946	.347
	Son test	73	5,7808	2,21263			

(p>.05)

Tablo 4 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerileri ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "5,50" iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "5,78" olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamıştır [t(72)= -.946, p= .347, n2=.352]. Yani öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama becerilerinde bir değişim meydana gelmemiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerileri Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın 1-e alt amacı "4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerileri açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ve son test puanları arasında

anlamli bir farklılık var mıdır?" sorusudur. Bu amaç doğrultusunda öğrenci verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-5' de verilmiştir.

Tablo 5. 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerileri ön test ve son test bağımlı gruplar için t-Testi tablosu

Beceri alanı	Gruplar	N	X̄	Ss	t-Testi		
					Sd	t	p
Eleştirel düşünme-açıklama becerileri	Ön test	73	4,4932	2,10900	72	-1,994	.050
	Son test	73	4,9452	2,22917			

(p>.05)

Tablo 5 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme- Açıklama Becerileri ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "4,49" iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "4,94" olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamıştır [t(72)= -1,994, p= .50, n2=.455]. Yani öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama becerilerinde bir değişim meydana gelmemiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme Becerileri Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın 1-f alt amacı "4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerileri açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusudur. Bu amaç doğrultusunda öğrenci verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-6' da verilmiştir.

Tablo 6. 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerileri ön test ve son test bağımlı gruplar için t-Testi tablosu

Beceri alanı	Gruplar	N	X̄	Ss	t-Testi		
					Sd	t	p
Eleştirel düşünme-öz düzenleme becerileri	Ön test	73	15,7808	4,13739	72	-1,260	.0212
	Son test	73	16,3425	3,45695			

(p>.05)

Tablo 6 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme- Öz Düzenleme Becerileri ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "15,78" iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "16,34" olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamıştır [t(72)= -1,260, p= .212, n2=.369]. Yani öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme becerilerinde bir değişim meydana gelmemiştir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam Puanları Açısından Resfebe Eğitimi Sonrası Durumları

Araştırmanın ikinci alt amacı "4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri toplam puanları açısından resfebe eğitimi sonrası ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" sorusudur. Bu amaç

doğrultusunda öğrenci verilerine bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-7' de verilmiştir.

Tablo 7. 4. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Alanları Toplam Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Tablosu

Beceri Alanı	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t-Testi		
					Sd	T	p
Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam	Ön test	73	43,6438	9,35321	72	-3,270	.002
	Son test	73	46,3288	9,60766			

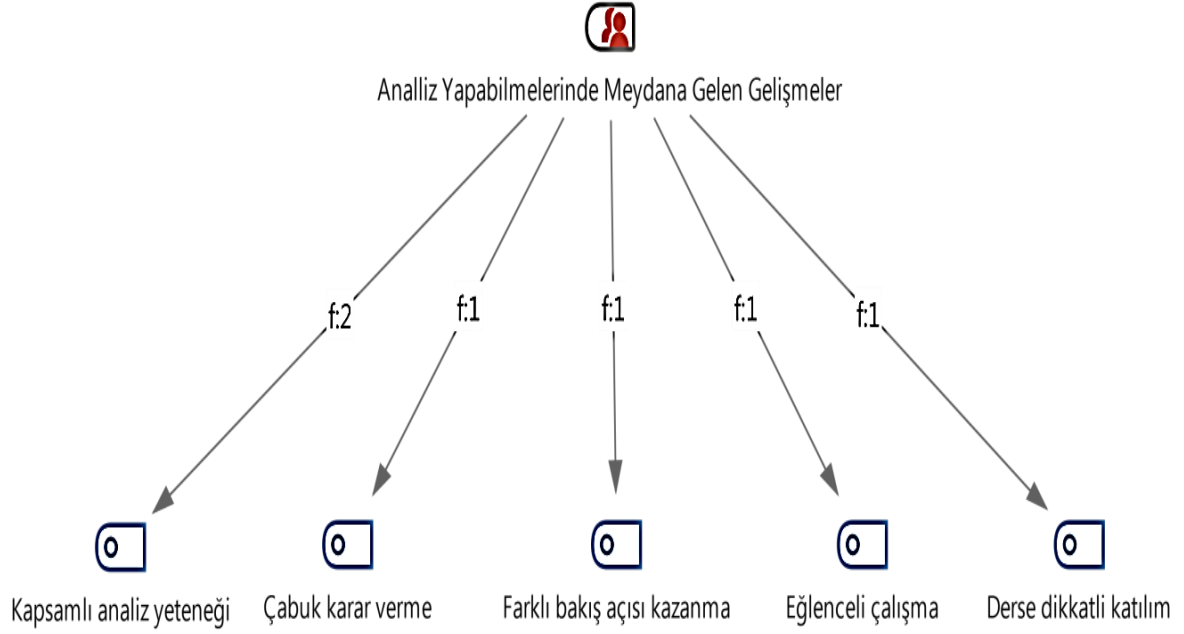
(p>.05)

Tablo 7 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması "43,64" iken, son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması "46,32" olmuştur. Aradaki bu fark .05 anlamlılık seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlıdır [t(72)= -3,270, p= .002, n2=.129]. Bu analizde son test lehine bir farklılaşma meydana gelmiştir. Yani resfebe eğitimi sonrası öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam puanlarında anlamlı olarak yükselme gerçekleşmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı "Sınıf öğretmeni görüşlerine göre 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde değişim gerçekleşmiş midir?" sorusudur. Bu amaç doğrultusunda uygulanan yapılandırılmış görüşme formunda 6 soru sorulmuştur. Her bir soruya sınıf öğretmenlerince verilen yanıtlar aşağıda ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Resfebe Eğitimleri Sonrasında 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinde Değişime Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "Resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinizin verilen farklı durumlarla ilgili analiz yapabilmelerinde herhangi bir gelişme olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



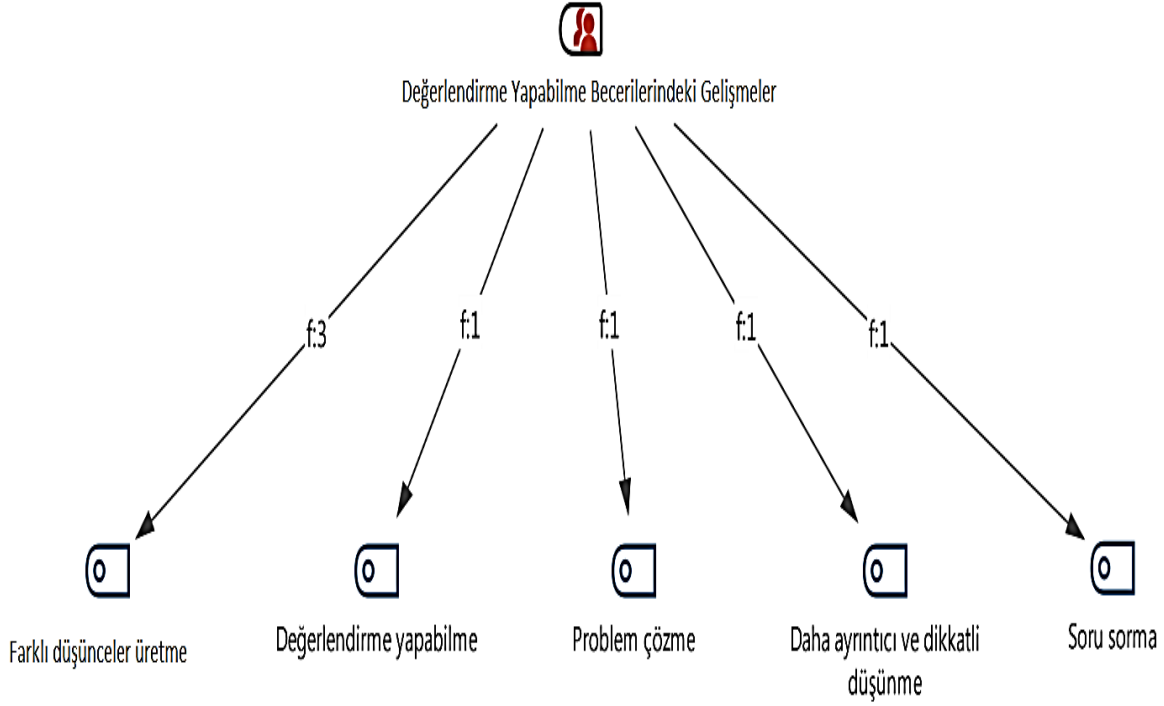
Şekil 1. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Analiz Becerilerindeki Gelişmeler

Sınıf öğretmenlerinin resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumlarla ilgili analiz yapabilmelerine yönelik görüşleri; kapsamlı analiz yeteneği (f:2), çabuk karar verme (f:1), farklı bakış açısı kazanma (f:1), eğlenceli çalışma (f:1) ve derse dikkatli katılım (f:1) şeklindedir. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

SÖ1: *“Kesinlikle düşünüyorum. Öğrencilerin olaylara daha farklı bakış açılarıyla bakmaya başladıklarını fark ediyorum. Ayrıca daha dikkatli bir şekilde derslere katılım sağlamaya başladılar. Tabi resfebe de ilgilerini çektiği için eğlenceli bir şekilde derslere olumlu yönde etkisi olmuştur.”* (Farklı bakış açısı kazanma)

SÖ3: *“Evet merhabalar hocam. Kesinlikle düşünüyorum çünkü küçük parçaları ayrı ayrı daha kapsamlı değerlendirme ve sonuca varma konusunda çok faydalı olduğunu gördüm. Verdiğiniz Resfebe ve eğitimini de bu konuda gelişme sağladığımı düşünüyorum.”* (Kapsamlı analiz yeteneği)

Sınıf öğretmenlerinin “Resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumlarla ilgili değerlendirme yapabilmelerinde herhangi bir gelişme olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçları Şekil 2’de verilmiştir.



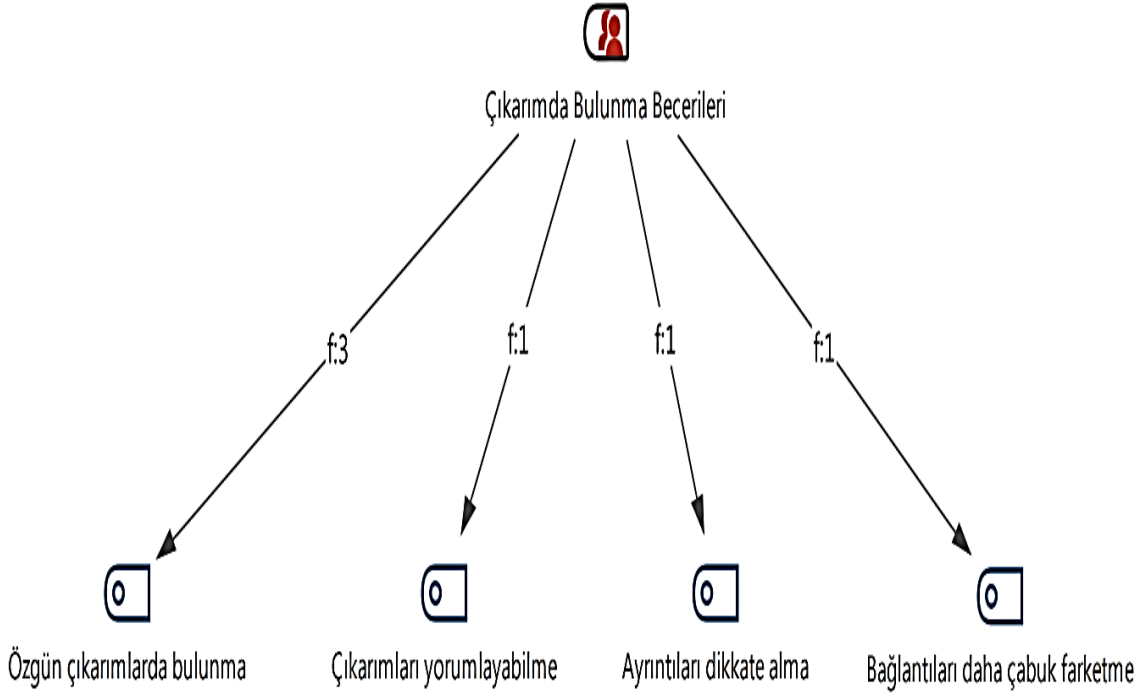
Şekil 2. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerilerindeki Gelişmeler

Sınıf öğretmenlerinin resbebe eğitimlerinden sonra öğrencilerin verilen farklı durumlarla ilgili değerlendirme yapabilmelerine ilişkin görüşleri değişik düşünceler üretme (f:3), değerlendirme yapabilme (f:1), problem çözme (f:2), daha ayrıntılı ve dikkatli düşünme (f:1) ve soru sorma (f:1) şeklindedir. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

SÖ2: “Mutlaka oldu. Çünkü çocuklar farklı durumlarda ve problemlerde daha ayrıntıcı ve dikkatli düşünmeye başladılar. Problemlere daha ayrıntıcı bakmaya başladılar. Çünkü ayrıntıya inebilirlerse resfebeyi çözebiliyor. Bu da çocukların problem çözmelerine yansdı. Resfebeyi çözebilmesi için birçok şeyi aynı anda düşünüp, değerlendirip karar vermesi gerekiyor. Bu da çocukların problem çözme yeteneklerine yansdı. Ve durumlar içinde daha farklı çıkarımlar yapabilir hale geldiler.” (Daha ayrıntıcı ve dikkatli düşünme)

SÖ4: “Evet, farklı durumlara farklı yorumlar getirebildiklerine gördüm. Özellikle Türkçe dersinde görsel metin ilişkilerinde resfebenin çok fazla faydası olduğunu fark ettim. Tabi sadece Türkçe dersinde değil Sosyal Bilgiler dersinde de değerlendirme yapabilme becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Bu becerinin gelişmesinde resfebede birçok özelliği aynı soru üzerinde değerlendirmenin çok fazla kullanılıyor olmasının etkisinin olduğunu düşünüyorum.” (Farklı düşünceler üretme)

Sınıf öğretmenlerinin “Resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinizin verilen farklı durumlarla ilgili çıkarımda bulunmalarında herhangi bir gelişme olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçları Şekil 3’de verilmiştir.



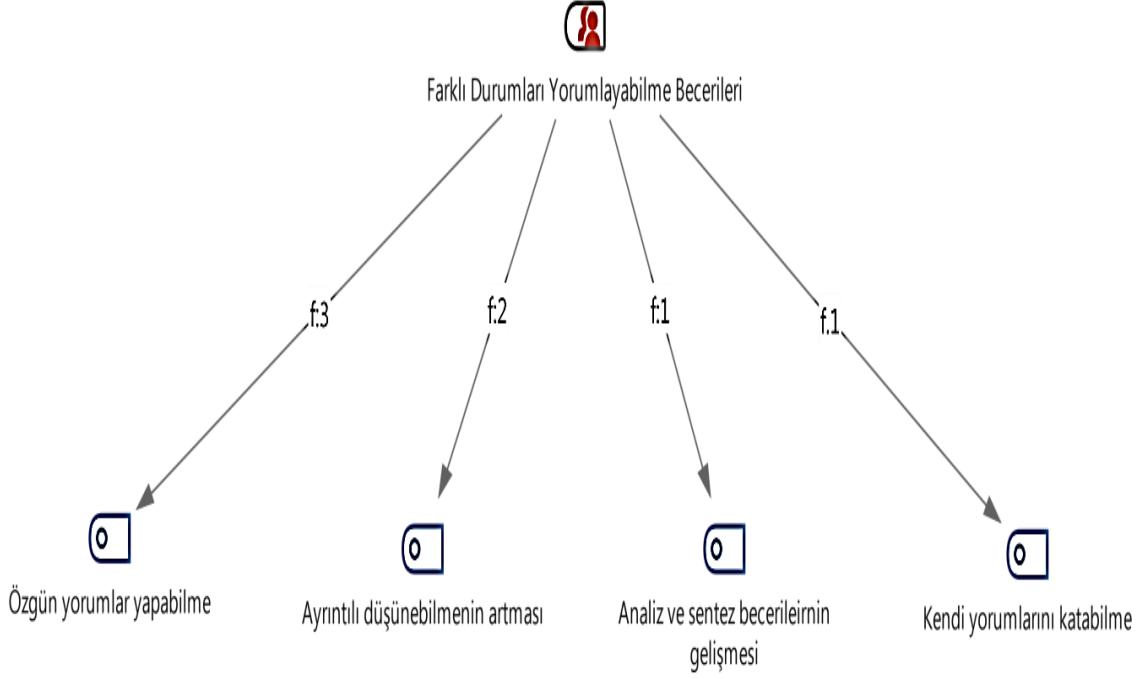
Şekil 3. 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerilerindeki Gelişmeler

Sınıf öğretmenlerinin resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumlarla ilgili çıkarımda bulunmalarındaki gelişmelere ait görüşleri; özgün çıkarımda bulunma (f:3), çıkarımları yorumlayabilme (f:1), ayrıntıları dikkate alma (f:1) ve bağlantıları daha çabuk fark etme (f:1) şeklindedir. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

SÖ3: “Hocam gelişme oldu farklı durumları ayrı ayrı değerlendirme ve özgün çıkarım konusunda. Ama bu eğitim biraz daha sürmesini dilerdim. Biraz daha sürse bu konuda daha da gelişme olabilirdi. Ama kesinlikle becerilerini geliştirdi bu konuda.” (Özgün çıkarımda bulunma)

SÖ4: “Geliştirdiler. Tabii ki her çocukta aynı etki olmuyor, fakat Resfebe ilgisini çeken çocuklarda özellikle yorumlama ve çıkarımda bulunma yeteneğinin geliştiğini fark ettim.” (Çıkarımları yorumlayabilme)

Sınıf öğretmenlerinin “Resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumları yorumlayabilmelerinde herhangi bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçları Şekil 4’de verilmiştir.



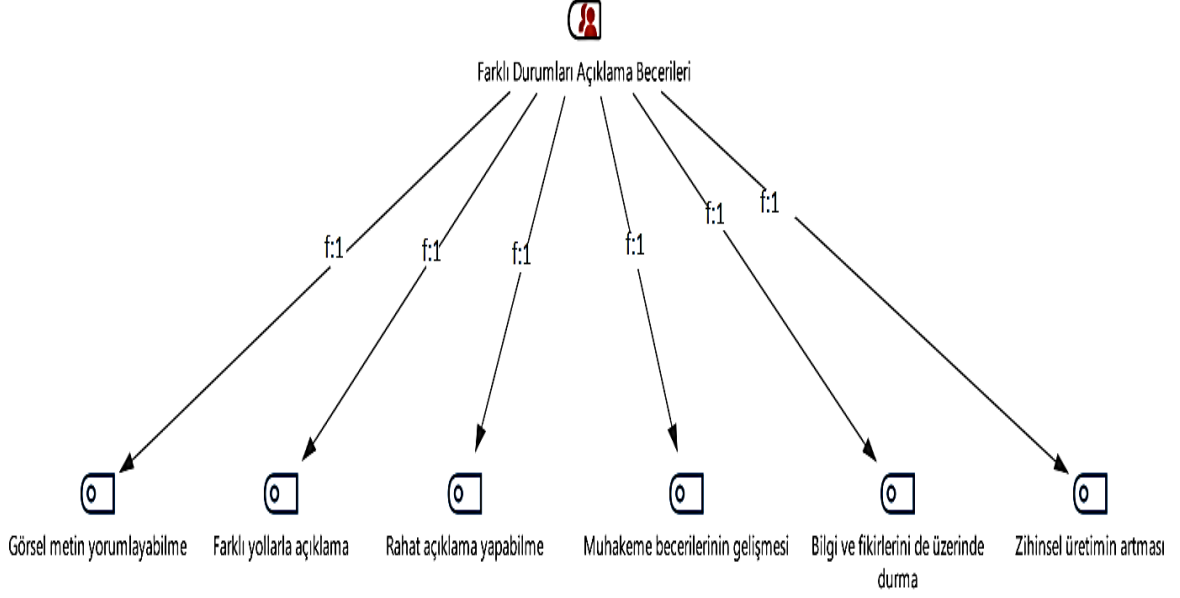
Şekil 4. 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerilerindeki Gelişmeler

Sınıf öğretmenlerinin resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumları yorumlayabilmelerindeki gelişmelere ilişkin görüşleri; özgün yorumlar yapabilme (f:3), ayrıntılı düşünmede artış (f:2), analiz yapmayı sentez becerileri (f:1) ve kendi yorumlarını katabilme (f:1) şeklindedir. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

SÖ1: *“Düşünüyorum. Diğer cevaplara pareler olarak bunda da resfebenin etkisi olduğunu düşünüyorum. Bir farklı tutum sergiliyorlar. Sosyal Bilgiler dersinde Milli Mücadele konusunda anlatılan olaylarla ilgili kendi yorumlarını ifade edebildiklerini gördüm. Olayların sonuçları ile ilgili akla gelmeyecek farklı tarzda yorumlar yapabiliyorlar.”* (Özgün yorumlar yapabilme)

SÖ3: *“Bu konuda da gelişme oldu. Çünkü çocuklarda en zorlandığımız konu biliyorsunuz yorum yapma konusudur. Zihinlerinde farklı durumları tek tek canlandırıp her biri hakkında yorum yapmaya başladılar. Kesinlikle faydasını gördük. Sosyal Bilgiler dersinde Milli Mücadele konusu zor bir konudur. Bu konuda bile öğrencilerin derslerde farklı farklı yorumlar yaptığını gördüm.”* (Kendi yorumlarını katabilme)

Sınıf öğretmenlerinin “Resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumlarla ilgili açıklama yapabilmelerinde herhangi bir gelişme olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçları Şekil 5’de verilmiştir.



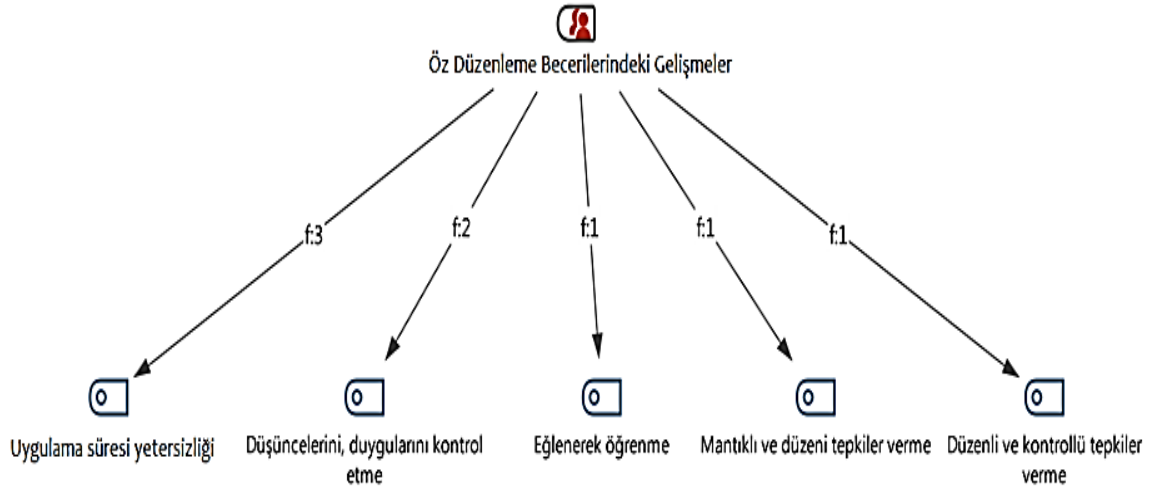
Şekil 5. 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerilerindeki Gelişmeler

Sınıf öğretmenlerinin resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin verilen farklı durumlarla ilgili açıklama yapabilmelerindeki gelişimlere ait görüşleri; görsel metin yorumlayabilme (f:), farklı yollarla açıklama (f:), rahat açıklama yapabilme (f:), muhakeme becerilerinin gelişmesi (f:), bilgi ve fikirlerin üzerinde durma (f:) ve zihinsel üretimin artması (f:) şeklindedir. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

SÖ1: “Kesinlikle. Çünkü resfebe de farklı düşünmeye sevk ettiği için çocukların düşünmesine yönelik bir çalışma olduğu için bu yönde de yine olumlu bir şekilde olduğunu düşünüyorum. Zihinsel olarak daha fazla zihinlerini çalıştırdıklarını düşünüyorum.” (Zihinsel üretimin artması)

SÖ4: “Bu konuda da gelişme olduğunu gördüm. Görsel metin yorumlamasına çok katkısı oldu bunun. Çocuklar o resmi görerek daha farklı yorumlar da çıkabileceğini, daha farklı çıkarımlarda bulunabileceklerini fark ettiler. Evet, kesinlikle bir gelişme olduğunu görüyorum. Keşke daha uzun devam edebilseydi ya da mesela haftada bir ders saati aynı zeka oyunları gibi bir ders saati de resfebe yapabilseydik daha da verim alabileceğimizi düşünüyorum.” (Görsel metin yorumlayabilme)

Sınıf öğretmenlerinin “Resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinde herhangi bir gelişme olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Becerilerindeki Gelişmeler

Sınıf öğretmenlerinin resfebe eğitimlerinden sonra öğrencilerinin öz düzenleme becerilerindeki gelişmelere yönelik görüşleri; uygulama süresi yetersizliği (f:3), düşünce ve duygularını kontrol etme (f:2), eğlenerek öğrenme (f:1), mantıklı ve düzenli tepkiler verme (f:1) ile düzenli ve kontrollü tepkiler verme (f:1) şeklindedir. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

SÖ4: “Evet düşünüyorum. Özellikle resfebeye ilgi duyan bu konuda meraklı olan çocuklar düşüncelerini yönetmeyi öğrendiler. Bir resfebeyi çözerken o kadar farklı şeyleri de düşünmeleri gerekiyor ki doğal olarak düşüncelerini yönetmeyi de öğrendiler. Aynı zamanda eğlenerek öğrendiklerini fark ettim. Resfebenin bence dersleri olan en büyük katkısı bu. Çocuklar hem eğleniyorlar hem öğreniyorlar. Planlı hareket etmeyi öğrendiler. Keşke eğitimler daha fazla devam edebilseydi gerçekten her konuda faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Düşüncelerini kontrol etme)

SÖ3: “Evet zihinlerinde düşüncelerini, duygularını kontrol etme konusunu çok gelişme oldu ve resfebe bu konuda çok etkili oldu. Açıklama yapma konularında da çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Daha kontrollü davrandıklarını gözlemliyorum. Dediğim gibi sizin verdiğiniz eğitimin çok faydasını gördük. Sınıfım çok severek hatta sordular. Bir daha ne zaman yapacağız, bir daha ne zaman yapacağız inşallah daha çok zamanınız olur.” (Duygularını kontrol etme)

Sonuç ve Tartışma

4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin resfebe etkinlikleriyle değişimini nicel ve nitel boyutuyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerilerinde uygulama sonrası anlamlı olarak yükselme gerçekleşmiştir. Yine eleştirel düşünme-analiz becerileri konusunda öğretmenlere sorulan soruların bulgularına göre öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin resfebe eğitimi sonucunda daha kapsamlı analiz yaptığı konusunu ön plana çıkarmışlardır. Resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel

düşünme-değerlendirme becerilerinde uygulama sonrası anlamlı olarak yükselme gerçekleşmiştir. Yine eleştirel düşünme-değerlendirme becerileri konusunda öğretmenlere sorulan soruların bulgularına göre öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin resfebe eğitimi sonucunda daha çok değişik düşünceler ürettikleri konusunu görüş olarak bildirmişlerdir. Bunun yanında resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerileri uygulama sonrası anlamlı farklılık gerçekleşirse de öğretmenlerin yanıtlarına göre yorumlama ve çıkarımda bulunma, ayrı ayrı değerlendirme ve çıkarım konusunda, özgün sonuçlar ortaya koyabilme, ayrıntıcı ve dikkatli olma, bağlantıları daha çabuk fark etme ve farklı çıkarımlarda bulunma konularında öğrencilerde gelişmeler olmuştur. Resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerileri uygulama sonrası anlamlı farklılık gerçekleşirse de öğretmenlerin yanıtlarına göre özgün yorumlar yapabilme, ayrıntılı düşünmede artış, analiz yapmayı sentez becerileri ve kendi yorumlarıyla ifade etme konularında öğrencilerde gelişmeler olmuştur. Resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerileri uygulama sonrası anlamlı farklılık gerçekleşirse de öğretmenlerin yanıtlarına göre görsel metin yorumlayabilme, farklı yollarla açıklama, rahat açıklama yapabilme, muhakeme becerilerinin gelişmesi, bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve zihinsel üretimin artması konularında öğrencilerde gelişmeler olmuştur. Resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinde de uygulama sonrası anlamlı farklılık gerçekleşirse de öğretmenlerin yanıtlarına göre düşünce ve duygularını kontrol etme, eğlenerek öğrenme, mantıklı ve düzenli tepkiler verme ile düzenli ve kontrolü tepkiler verme konularında öğrencilerde gelişmeler olmuştur.

Resfebe eğitimi sonrası öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam puanlarında anlamlı olarak yükselme gerçekleşmiştir. Yani eleştirel düşünme ölçekleri toplam puanlarına ön test ve son test karşılaştırması açısından bakıldığında ise 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde resfebe eğitimi sonrası artış yaşanmıştır.

Çocukların da eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek bu yüzyılda da ülkelerin en önemli amaçlarından, görevlerinden ya da isteklerinden biridir. Bu değerli amaç için de yatırım yapan ülkeler sistemlerini ve sistem içindeki önemli unsurlarını işe koşarlar. Öğretmen, öğretim programları, uygulamalar ve veli desteği bu açıdan kritik öneme sahiptir. Bu araştırma da resfebe etkinlikleri vasıtasıyla ilkökul son sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çabasını ortaya koymaktadır. Literatürde eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi ölçmeye çalışan birçok araştırma olsa da resfebe etkinliklerinin özne olduğu bir araştırmaya araştırmanın yapıldığı tarihe kadar yapılan literatür taramasında rastlanılmamıştır. Akıl ve zekâ oyunları üzerine birçok çalışma yer alsa da resfebe özelinde çalışma bulunamamıştır.

Araştırmaya göre resfebe eğitimi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin daha kapsamlı analiz becerileri resfebe eğitimi sonunda ön plana çıkmaktadır. Yine resfebe eğitimi 4. sınıf

öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin değişik düşünceler ürettikleri becerileri resfebe eğitimi sonunda ön plana çıkmaktadır. TBT, zekâ oyunları sayesinde kişilerin güzel vakit geçirebileceği gibi, programlı olarak uygulandığı takdirde akıl yürütme yeteneklerinin artacağını, idrakin ve belleğin gelişmesini de sağlayacağını ifade etmektedir (TBT, 2014). Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar bu ifadeyi desteklemektedir.

Resfebe eğitimi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkartım becerilerinde bir değişiklik olmasa da bu öğrencilerin göre yorumlama ve çıkartımda bulunma, ayrı ayrı değerlendirme ve çıkartım konusunda, özgün sonuçlar ortaya koyabilme, ayrıntıcı ve dikkatli olma, bağlantıları daha çabuk fark etme ve farklı çıkartımlarda bulunma konularındaki becerileri ön plana çıkmaktadır. Söylemez, vd. (2022), ilkökul öğretmenleri değerler eğitimi dışındaki derslerde de resfebeyi kullanarak dersi daha dikkat çekici ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Alkan, Mertol ve Mertol (2020) akademik bağlamda, öğrencilere derslerde resfebe araçların kullanımı, merak duygularını uyandırarak ve keşifçi bir tutumla edindikleri bilgilerin kalıcılığını artırmada oldukça etkili bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları Alkan, Mertol ve Mertol'un (2020) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Resfebe eğitimi öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerini farklılaştırmasa da öğrencilerin bu konuda özgün yorumlar yapabilme, ayrıntılı düşünmede artış, analiz yapmayı sentez becerileri ve kendi yorumlarıyla ifade etme yetenekleri ön plana çıkmıştır. Türedi'ye (2019) göre resfebenin çözmeye çalışan kişiye birçok faydası vardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir.

Resfebe eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerileri uygulama sonrası bir değişiklik gerçekleşirse de öğretmenlerin görüşme sonuçlarında bu öğrencilerin görsel metin yorumlayabilme, farklı yollarla açıklama, rahat açılama yapabilme, muhakeme becerilerinin gelişmesi, bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve zihinsel üretimin artması konularındaki becerileri ön plana çıkmıştır. Birol'a (2022) göre resfebe, sözcükleri veya sözcüklerin bölümlerini resimler kullanarak anlamlı bir kelime oluşturan etkili görsel bulmacalardır. Yurteri ve Mertol (2018) resfebenin coğrafya dersinde kullanımı, öğrencilerin tamamının aktif katılımını sağlamış ve dersi daha zevkli bulmalarına neden olmuştur. Bu gözlem, resfebe kullanımının öğrenci ilgisini artırmadaki etkinliğini göstermektedir. Araştırma sonuçları bu gözle sonuçlarını desteklemektedir. Bahsi geçen araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara paralel olarak bu araştırmada da resfebenin Sosyal Bilgiler dersinde benzer etkiler gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerileri uygulama sonrası bir ilerleme gerçekleşirse de öğretmenlerin yanıtlarına göre düşünce ve duygularını kontrol etme, eğlenerek öğrenme, mantıklı ve düzenli tepkiler verme ile düzenli ve

kontrolü tepkiler verme konularındaki becerileri ön plana çıkmıştır. Ateş-Erdoğan'a (2019) göre resfebe, harflerin, sembollerin, sayıların hatta boşlukların bile anlamlı olduğu renkli ve eğlenceli bir bulmaca türüdür. Clark (1981) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin resfebe yöntemini kullanarak kavramları ve kelimeleri daha etkili bir şekilde öğrendikleri ifade edilmektedir. Demirel, zekâ oyunlarının kişilerin düşünme becerilerini desteklediğini ifade etmektedir (Demirel, 2015). Bu araştırmada resfebenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilgili araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Zekâ oyunlarının derslerde kullanımı dersleri monotonluktan kurtardığı gibi, öğrencilerin derslere daha aktif katılımını da sağlamaktadır. Öğrenciler bu oyunlar sayesinde eğlenerek öğrenmekte ve öğrenilenlerin kalıcılığı da artmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler resfebe etkinlikleri sayesinde öğrencilerin derslerde katılımının arttığını, daha eğlenceli bir şekilde ders işlendiğini ve öğrencilerin eğlenerek öğrendiğini ifade etmişlerdir.

Elde edilen sonuçlara öğretmenlerin penceresinden bakacak olursak resfebe etkinlikleri ile öğretmenler:

- Derslerini daha eğlenceli bir şekilde işleyebilirler.
- Öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını sağlayabilirler.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler.
- Öğrencilere farklı bakış açıları kazandırabilirler.
- Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını destekleyebilirler.

Elde edilen sonuçlara öğrencilerin penceresinden bakacak olursak resfebe etkinlikleri ile öğrenciler:

- Olaylara farklı bakış açıları ile bakma becerisi kazanabilirler.
- Analiz, değerlendirme, yorumlama gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler.
- Eğlenceli vakit geçirebilirler.
- Resfebede kelimelerin eş anlamları, eski dildeki kullanımları da kullanıldığı için bu sayede kelime dağarcıklarını geliştirebilirler.
- Resfebede birçok ayrıntıyı bir arada düşünmek gerektiği için ayrıntılara dikkat etme becerilerini geliştirebilirler.

Resfebe gibi akıl oyunlarının eğitimde kullanımının artması öğrencilerin birçok konuda gelişimini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, ilkökul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, öğretimi eğlence ile birleştiren bir öğretim süreci tasarlamayı ve sınıfta oyun ve zekâ oyunları biçimini benimsemeyi önermektedir (MEB, 2017). Bu çalışma, resfebe kullanımının öğrenme sürecindeki

olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Resfebenin derslerde kullanımının artması öğrenme ortamlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Resfebe etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda sıralanan önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma sadece 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu konuyu çalışacak olan araştırmacılar diğer sınıf ve kademelerde de bu konuyu çalışabilir.
- Resfebe eğitimi alan öğrencilerin zaman içindeki değişimini/ilerlemesini ortaya koymak amacıyla araştırma konusu ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarına resfebe ile ilgili etkinlikler eklenebilir, ilgili çalışma kitapları öğrencilere önerilebilir.
- MEB, Resfebe eğitimi konusunda öğretmenlere yönelik farklı hizmet içi eğitimler düzenleyebilir.

Extended Abstract

Evaluation of the Effect of Rebus Activities on the Critical Thinking Skills of 4th Grade Students in Social Studies Course

Fatih KURUOĞLU, Mehmet Kaan DEMİR

Introduction

For hundreds of years, philosophers, educators, and government administrations have been striving to reach the targeted level in educational environments. Educational activities, which mostly take place in a classroom environment, are provided through curricula. During the implementation of these programs, learning-teaching activities come to the fore. In recent years, there has been increasing focus on how to develop students' thinking skills. One of the methods of development is seen in mind and intelligence games. Using knowledge about one's community, country, nation, and the world requires various skills. Through social studies courses, individuals develop skills in gathering information, collaborating, analyzing, problem-solving, and decision-making. Social studies courses provide a curriculum that fosters critical thinking skills and the concept of rebus puzzles, helping students understand and evaluate different disciplines such as history, geography, economics, and politics (Bayır Gürdoğan and Gültekin, 2016). Critical thinking skills help students not only memorize information but also develop more complex and in-depth thinking skills such as analysis, synthesis, critique, and judgment (Kökdemir, 2003). In recent years, there

has been an increased emphasis on developing students' thinking skills, and one of the methods used is mind and intelligence games, with rebus puzzles serving as an example. Rebus, a mind game, represents words and phrases through pictures, numbers, shapes, symbols, etc. (Pervaz, 2018). While illustrating words in rebus, one can use various materials such as mathematical formulas, provincial plate codes, and element symbols, provided they are objective. Rebus is an important mind game expected to develop students' critical thinking, ability to view events from different perspectives, and decision-making skills. The concept of rebus teaches students the process of acquiring information and conducting research. During research, students strengthen their social studies by using accurate sources, gathering information from various resources, and evaluating this information, facilitating a deeper understanding.

Method

The mixed method was used in this research. The mixed method was chosen to measure the effectiveness of the application and to obtain qualitative data. A Sequential-Explanatory Mixed Method design was preferred in this study. In Sequential-Explanatory design, quantitative data is predominantly collected, analyzed, and then qualitative data is gathered. Quantitative data usually takes precedence, with qualitative data collected to supplement quantitative findings (Baki and Gökçek, 2012). In this research, quantitative data was collected, and teacher interviews were conducted to enrich the quantitative data. The study group of this research consists of 4th-grade students attending a primary school in Biga district, Çanakkale province, and their classroom teachers. As data collection tools in the study, Critical Thinking Scales developed by Demir (2006) and a structured interview form were used. The Critical Thinking Scales developed by Demir (2006) are based on the critical thinking skill areas (analysis, evaluation, inference, interpretation, explanation, and self-regulation) that emerged through the consensus of experts in philosophy, education, social sciences, and physical sciences in the Delphi Project conducted with the support of the American Philosophical Association under the leadership of Facione. A structured interview form was prepared by the researchers for classroom teachers to gather qualitative data.

Data was obtained using the Critical Thinking Scales developed by Demir (2006) and a structured interview form consisting of six questions developed by researchers. All data obtained from the Critical Thinking Scales were transferred to the SPSS statistical analysis program to create a dataset and were analyzed. The data obtained from the structured interview form used for the qualitative dimension were transcribed. The raw data, transferred to the MAXQUDA program, were coded, categorized, and made meaningful. Significant opinions of some participants were presented as they were.

Results and Discussion

There was a significant post-implementation increase in critical thinking-analysis skills of students who received rebus training. According to teachers' responses to questions about critical thinking-analysis skills, teachers predominantly highlighted that, students performed more comprehensive analyses because of rebus training. There was a significant increase in critical thinking-evaluation skills among students who received rebus training. According to the findings from teachers' responses to questions on critical thinking-evaluation skills, teachers generally stated that students produced more diverse ideas because of rebus training. Although there was no significant difference in students' critical thinking-inference skills after the implementation, teachers indicated that students demonstrated improvement in interpretation and inference, producing unique conclusions, being meticulous, noticing connections more quickly, and making diverse inferences. Although there was no significant difference in students' critical thinking-interpretation skills after the implementation, according to teachers, students showed improvement in making original comments, increased detailed thinking, analysis-synthesis skills, and expressing their own interpretations. There was no significant difference in critical thinking-explanation skills of students who received rebus training after implementation; however, according to teachers' responses, students showed improvements in interpreting visual texts, explaining in different ways, reasoning abilities, focusing on knowledge and ideas, and increasing mental production. Although there was no significant difference in students' critical thinking-self-regulation skills after the implementation, teachers indicated that students improved in controlling emotions, learning through enjoyment, giving logical and organized responses, and demonstrating controlled and organized reactions. The use of mind games in lessons not only eliminates the monotony of lessons but also promotes students' active participation. Through these games, students learn while having fun, which enhances the retention of learned information. In interviews with teachers, teachers stated that through rebus activities, students' engagement in lessons increased, lessons were conducted in a more enjoyable manner, and students learned while having fun. Increasing the use of mind games such as rebus in education will significantly facilitate students' development in many areas. The Ministry of National Education recommends designing a teaching process that combines learning with fun and adopting the form of games and mind games in the classroom, considering the developmental characteristics of primary school students (MEB, 2017). Increasing the use of rebus in lessons will positively impact learning environments.

Kaynaklar

- Alkan, A., Mertol, H., & Mertol, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 1-11.
- Ateş-Erdoğan, G. (2019). *Adım Adım Resfebe Öğreniyorum*. Önka Matbaa.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bayır Gürdoğan, Ö., & Gültekin, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) 86-103.
- Biol, E. (2022). Öğrencilerin görsel iletişim tasarımına giriş dersinde 'rebus kullanım' becerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Modular Journal*, 5(2), 225-240.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. Ekin Yayıncılık.
- Clark, Charlotte, R. (1981). Learning word using traditional orthography and the symbols of rebus, bliss, and carrier. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 2(46), 191-196.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children To Think* (2. Baskı). Nelson Thornes.
- Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report*. The California Academic Pres. ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Gündoğdu, H. (2009). "Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Halpern, D.F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Assosiation, Publishers.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi.
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking—What Can It Be? Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

- MEB (2017). Geleneksel oyunlar ve zekâ oyunları zekâ oyunları öğreticiliği kurs programı. Ankara.
<https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/GelenekselOyunlar.pdf>
adresinden erişilmiştir.
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Meteksan.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. Kriter Yayınları.
- Paul, R.W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions For Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Pervaz, O. (2018). *Zihin Atölyesi Resfebe Öğreniyorum*. Mat Kitap.
- Polat Zafer, S. S. (2019). *Velilerin sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler dersinde öğretmen akademik katılımına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde akademik katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi) Trakya Üniversitesi.
- Saygın, O., & Saygın, E. (2021). *Resfebe Resimli Kelime Oyunları*. Genç Hayat Yayınları.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst Düzey Düşünme Becerileri*. Fenomen Yayıncılık.
- Söylemez, Y., Söylemez, N., Yıldırım, Z. A., Yıldırım, İ., Güneş, E., Çavdar, R. & Okul, F.S. (2022). Resfebe ile değerlerimi öğreniyorum. *International Journal Of Educational Sciences*, 2(1), 64-75.
- Stobaugh, R. (2013). *Assessing Critical Thinking In Middle And High Schools: Meeting the Common Core*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Sternberg, R.J., & Baron, J.B. (1985). A statewide approach to measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 40-43.
- Türedi, M.A. (2019). *Resfebe Zamanı 1. Şelale Ofset*.
- Türk Beyin Takımı – TBT (2014). *1. Kademe Başlangıç Düzeyinde Zekâ Oyunları Eğitimci Eğitimi Kitabı*. İstanbul.
- Yıldırım, C. (1988). *Eğitim Felsefesi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yurteri, E., & Mertol, H. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 46-57.
- Zeğerek, E.Ç. (2020). Grafik tasarımda bir anlatım dili: Rebus tasarım. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 24, 127-139.
- Zeğerek, E.Ç. (2019). Tarihsel süreçte rebus ve kullanım alanları. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 22, 31-40.



Yazar beyanları/Statements of the authors

Etik <ul style="list-style-type: none">✓ <i>“Resfebe Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi”</i> başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.✓ Bu çalışma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü-Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kuruldan 09.12.2021 tarihinde (2021-13 Karar no) izin alınmıştır.	Ethic <ul style="list-style-type: none">✓ During the writing process of the study titled “Evaluation of the Effect of Rebus Activities on Critical Thinking Skills of 4th Grade Students in Social Studies Course”, scientific, ethical and citation rules were followed, no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.✓ Permission for this study was received from the Çanakkale Onsekiz Mart University Rectorate-School of Graduate Studies Scientific Research Ethics Committee on 09.12.2021 (Decision no. 2021-13).
Yazar Katkıları <ul style="list-style-type: none">✓ Bu çalışmaya yazarların katkı oranları yazarların makaledeki öncelik sırasına göredir.	Contribution of Authors <ul style="list-style-type: none">✓ Contribution rates of the authors of this study are in the order of their visibility in the article.
Çatışma Beyanı <ul style="list-style-type: none">✓ Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.	Conflict Statement <ul style="list-style-type: none">✓ There is no financial conflict of interest with any institution, organization, person related to our study and there is no conflict of interest between the authors.




Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri*

Pre-School Teachers' Opinions on Pre-School Curriculum Outcomes

Alihan ÖZTÜRK¹, Fevzi DURSUN²

¹ Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, ozturk-alihan@hotmail.com,  0000-0002-3696-8684

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
fevzi.dursun@gop.edu.tr,  0000-0003-2103-8940

Araştırma makalesi/ Research Article

Geliş: 06.06.2024



Kabul: 22.12.2024



Yayın: 31.12.2024

Atıf/ Citation

Öztürk, A., & Dursun, F. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 55-77.
<https://doi.org/10.46762/mamulebd.1493579>

Öztürk, A., & Dursun, F. (2025). Pre-School teachers' opinions on pre-school curriculum outcomes. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 8(2), 55-77.
<https://doi.org/10.46762/mamulebd.1493579>

Öz

Çalışmada, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının, kazanımlarda bulunması gereken özellikleri içerip içermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Tarama araştırması ile yürütülen çalışmaya 124 kadın ve 26 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan, kazanımlarda bulunması gereken özellikleri değerlendirmeye yarayan, kazanım özellikleri anketi ile veri toplanmıştır. Veriler Spss programı ile betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre program kazanımlarının anlaşılır, ulaşılabilir, çocuklara gündelik yaşamda faydalı, birbirleriyle tutarlı, çocuk merkezli yaklaşıma uygun, çocukların öğrenme özelliklerine uygun, kendi içerisinde bir bütünlük sergileyecek, birbirini tamamlayıcı, öğrenme ürününe yönelik, çocuk davranışına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlar ilgili olduğu alana yazılmış ve öğretim sürecince çocuğun neler yapması gerektiğine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Kazanımların ülkenin sosyo-kültürel

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

özelliklerini göz önünde bulundurur nitelikte ve tek bir özelliğe yönelik olma durumları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel gelişim kazanımları çocukta merak duygusunu geliştirecek ve bilişsel etkinlikler için temel oluşturacak nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Sosyal duygusal gelişim kazanımları çocukların sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma duygularını geliştirir, özgüvenini ve öz saygısını artıracak nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Dil gelişim kazanımları çocukta kavram anlama, dinleme, konuşma, doğru sözcük kullanma ve gramer kurallarına uygun cümle kurma becerisini geliştirecek nitelikte; motor gelişim kazanımları çocukta büyük kas ve küçük kas becerisini geliştirecek nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Öz bakım gelişimi kazanımlarının çocukta temizlik, dengeli beslenme, günlük yaşam, sağlığı ile ilgili önlemleri alma ve kendini tehlike ve kazalardan koruma becerisini geliştirecek nitelikte olduğu görülmüştür. Kazanımlarda bulunması gereken özelliklerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda kadın katılımcıların lehine anlamlı bir fark olduğu, yaş, kıdem ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kazanım özellikleri, okul öncesi eğitim programı, öğretmen görüşleri

Abstract

The objective of this study was to ascertain whether the outcomes of the 2013 Preschool Curriculum encompass the characteristics that should be included in the outcomes. A total of 124 female and 26 male teachers participated in the study, which was conducted using survey research methodology. The data were collected using an outcome characteristics questionnaire, which was prepared by the researchers and used to evaluate the characteristics that should be included in the outcomes. The data were subjected to descriptive statistical analysis using the SPSS software. The analysis yielded the conclusion that the programme objectives were comprehensible, accessible, useful for children in daily life, consistent with each other, suitable for a child-centred approach, suitable for children's learning characteristics, exhibiting integrity, complementary, oriented towards learning products, and oriented towards children's behaviour. The learning outcomes are presented in the context of the field in question and it was revealed that they are oriented towards the actions that the child should undertake during the teaching process. It was determined that the achievements were of a moderate level with regard to the consideration of the socio-cultural characteristics of the country and the orientation towards a singular feature. The cognitive development outcomes were determined to cultivate a sense of curiosity in children and to establish the foundation for subsequent cognitive activities. The programme was found to facilitate social-emotional development, promoting feelings of responsibility, sharing, and helping, while enhancing self-confidence and self-esteem. Language development outcomes were observed to enhance children's comprehension of concepts, listening, speaking, vocabulary, and grammatical sentence formation. Motor development outcomes were found to improve large and small muscle skills. Self-care development outcomes were identified to enhance children's capacity for cleanliness and safety practices.

Keywords: Outcome characteristics, pre-school curriculum, teachers' views

Giriş

İnsan hayata gözlerini ilk açtığı andan itibaren öğrenmeye başlar. Daha okula başlamadan öğrenmek için ilgileri vardır ve keşfetmek önemli bir aktivitedir. İletişim kurmaya çalışırlar, çevrelerini keşfederler; gördükleri, işittikleri, dokundukları her şeyle ilgili beyinlerine birer şema çizerler. Bu sürecin en hızlı yaşandığı sıfır altı yaş

aralığını kapsayan, öğrenmelerin temellerinin atıldığı ve farklı gelişim alanlarının desteklendiği dönem okul öncesi dönemdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitime katılan çocukların, bu eğitime katılmayan çocuklara göre ilkokulun ilk yıllarında sosyal, fiziksel, dil, duygusal ve öz bakım gelişimi, okul başarısı ve hazırbulunuşluk açısından daha iyi olduklarını ortaya çıkarmıştır (Tantekin Erden ve Altun, 2014). Okul öncesi gelişimi uzun dönemde okul başarısı, akademik başarı, toplumsal yaşama uyum, suça karışmama gibi kişisel faydalar sağladığı gibi toplumsal olarak da sağlık harcamalarında azalma, güvenli toplumsal yaşam ve kadın istihdamı gibi konularda da faydalı olduğu görülmüştür (Tican Başaran ve Ulubey, 2018).

Literatürde okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi olarak da nitelendirilmektedir. Erken çocukluk dönemi çocuk gelişiminin tüm alanları açısından kritik öneme sahiptir. Bu dönemin kritik dönem olarak nitelendirilmesinin ana sebebi insan gelişiminin en hızlı olduğu dönem olmasıdır. Bu dönemde somut olarak gözlenebilen fiziksel gelişimin yanında beyin gelişiminin de nasıl gerçekleştiği son derece önemli olup 0-6 yaş aralığında gerçekleşen beyin gelişimi bilişsel gelişimin şekillenmesi sağlar. Kritik dönemde gerçekleşecek olan bu gelişim bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim açısından etkileri tüm yaşam boyunca sürecektir (Turhan ve Özbay, 2016). Erken çocukluk döneminde fiziksel gelişim ile birlikte dil, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim büyük oranda tamamlandığından bu dönem fiziksel ve sinirsel gelişim, beceri ve dil gelişimi, yetenek ve ilgi alanı açısından en hızlı gelişen ve değişen dönemdir (Kılıçgün, 2012; Kol, 2011).

Yapılan araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi çok önemli bir dönem olan okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) birlikte desteklenmesi gereklidir. Okul öncesi dönem hayatın önemli bir süreci olan öğrenmelerin temellerinin atıldığı, şefkat ve ilginin en yüksek olması, ihtiyaçların karşılanması ve sağlığın korunmasının gerektiği bir dönemdir (Düşek ve Dönmez, 2012). İnsan hayatının bu kritik döneminde aile ile birlikte çocukların gelişim sürecini destekleyecek olan kurumlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Gelişim alanları incelendiğinde; bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor, öz bakım gelişiminin büyük bir bölümünün bu dönemde tamamlandığı ve çocukların ilk sosyal deneyimlerini yaşadığı okul öncesi eğitim kurumlarıyla da bu dönemde tanıştıkları görülmektedir (Kaya ve Efe, 2016). Bu kurumların çocukların gelişimine sunacağı her katkı onların gelecekları için son derece önemlidir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan eğitim çocukları her alanda geliştirecek nitelikte olmalıdır. Bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği kullanılan eğitim programı ile doğrudan ilgilidir. Gelişli ve Yazıcı (2012)'ya göre eğitim programı çocuğun sosyal, fiziksel, bilişsel, dilsel ve öz bakım becerilerine ait gelişim alanlarını desteklemeli ve çocukların tüm yönleriyle birlikte gelişmelerini sağlamalıdır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı okul öncesi eğitimi alan çocukların çeşitli öğrenme yaşantıları aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek gelişmelerini sağlamaları, öz bakım becerisi kazanmalarını ve temel

eğitime hazır olmaları için geliştirilmiştir. Program gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimler ile çevre şartlarını dikkate alan “gelişimsel”, “sarmal” ve “eklektik” bir programdır. Gelişim özellikleri açısından yaş guruplarına bölünerek gelişim özellikleri tanımlanmış ancak kazanım ve göstergeler bir bütün olarak ele alınmıştır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimin sonucunda olumlu bir gelişmenin ortaya çıkabilmesi için öğrenme ortamlarının uygun bir hale getirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin iyi bir şekilde planlanması ve yönetilmesi, süreç içerisinde kullanılacak materyallerin ulaşılabilir olması ve nitelikli bir program geliştirilmesi gereklidir (Aslan ve Uygun, 2019). Nitelikli bir eğitim programında kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır. Bu öğeler sürekli olarak birbirlerini etkilemekte ve değişimlerinden etkilenmektedirler. Bu öğelerden kazanım için hazırlık yapılırken ‘bireyleri ne için eğitiyoruz?’ sorusuna cevap arayarak başlanır (Demirel, 2020). Kazanım, genel anlamı ile varılmak istenen noktadır. Eğitimde ise kazanımı bireylerde gözlemlenmesi beklenen istenilen özelliklerin tümü şeklinde tanımlayabiliriz (Sönmez, 2020). Bu sebeple kazanımlarda bulunması gereken özelliklere uygun olarak yazılan kazanımların eğitim-öğretim sürecinin daha sağlıklı ve başarılı geçmesini sağlayacaktır. Kazanımlar, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkin bir şekilde yapılmasını sağlaması ve değerlendirme süreçlerine kılavuzluk yapması açısından gerekli görülmektedir. Programın temel öğelerinden olan kazanımın yazımında dikkat edilmesi gereken nitelikler ve ilkeler vardır. Bu nitelikler (Demirel, 2020, s.115):

1. Kazanımlar öğrencilerin neler yapması gerektiği ile ilgili olmalıdır.
2. Öğrenci davranışına dönük olmalıdır,
3. Kazanımlar öğrenme ürününe yönelik olmalıdır,
4. Kazanımlar, tek tip öğrenme ürününe ifade etmelidir,
5. Kazanımlar binişik olmamalı, bitişik olmalıdır,
6. Kazanımlar hangi alana göre yazılmışsa o alana uygun olmalıdır,
7. Kazanımlar kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Tek bir davranışı değil, davranışlar gurubunu ifade ederken, diğer yandan tek bir özellik sergilemelidir,
8. Kazanımlar birbirlerini desteklemeli, aynı ders için olan kazanımlar kendi arasında tutarlı olmalıdır, şeklinde tanımlanabilir.

Kazanım yazma ilkeleri ise ihtiyaca dayalılık, tutarlılık, ulaşılabilirlik, kenetlilik, davranışa dönüklük, süreklilik, sınırlılık, açıklık-seçiklik, binişik olmama, genellilik, bitişiklik, ürüne dönüklük olarak sıralanabilir.

Okul öncesi eğitimde kazanımlar çocukların gelişim düzeylerine uygun, ihtiyaçlarını karşılar, onları bir sonraki eğitime hazırlar nitelikte olmalıdır (Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016). Kazanım öğretim sürecinin bütün aşamalarının ana hareket noktası olması sebebiyle ifade edilişi, yazılışı ve öğretim sürecinin buna göre şekillenmesi son derece önemlidir (Karacaoğlu ve Dursun, 2010). Okul öncesi dönemde verilecek olan eğitimle çocukların kazanacağı tüm gelişimler onların hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. Buradan hareketle ortaya konulacak öneriler

ışığında kazanımlarda gerekli düzenleme ve yeniden yazma işlemi yapılırsa çocukların tüm gelişim alanlarıyla birlikte daha dengeli bir gelişim yaşayacağı düşünülmektedir. Kazanımların uygun olması demek öğretmenler açısından daha uygulanabilir, öğrenciler için daha ulaşılabilir ve yöneticiler açısından ise daha denetlenebilir kazanımlar olması demektir. Bu çalışma eğitim ve öğretim alanında çalışma yapan programcılara ve alan öğretmenlerine kazanımlar açısından fayda sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Program kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir konu, nesne, olay ya da kurumlara ilişkin katılımcı görüşleri veya ilgi, tutum, beceri gibi özelliklerinin tanımlandığı araştırma çeşididir (Büyüköztürk vd., 2012; Özdemir, 2014). Tarama araştırması görüşme ya da anketler kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir (Christensen vd., 2020).

Çalışma Grubu

Giresun ilinin çeşitli ilçelerindeki devlet ve özel anaokulu ve anasınıfında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı verileri

Değişken	N	%
Cinsiyet		
K	124	82.7
E	26	17.3
Yaş		
20-29	30	20.0
30-39	80	53.3
40 ve üzeri	40	26.7
Mesleki Kıdem(Yıl)		
0-5	26	17.3
6-10	46	30.7
11-15	47	31.3
16 ve üzeri	31	20.7
Lisansüstü Eğitim Durumu		
Evet	18	12.0
Hayır	132	88.0
Toplam	150	100

Tablo 1 incelendiğinde görüşmeye katılan 150 katılımcıdan 124'ü kadın, 26'sı erkektir. Katılımcıların 30'u 20-29, 80'i 30-39, 40'ı 40 ve üzeri yaş aralığındadır. Tabloya

göre 26 katılımcı 0-5, 46 katılımcı 6-10, 47 katılımcı 11-15 ve 31 katılımcı 16 ve üzerinde yıllık bir kıdeme sahiptir. Katılımcıların lisansüstü eğitim alma durumları incelendiğinde 18 katılımcının lisansüstü eğitim aldığı, 132 katılımcının ise lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan anketin ilk bölümünde cinsiyet, yaş, lisans mezuniyet alanı, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumunu tespit etmeye yarayan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise, katılımcıların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımları hakkındaki görüşlerini yansıtacak, kazanımlarda bulunması gereken özellikleri değerlendiren 5'li likert tipi olarak hazırlanan 34 madde yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anketin geçerlik çalışması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. 4 Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ve 2 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı uzmanı olmak üzere 6 uzmanla çalışma yapılmıştır. Kapsam ve içeriği ile ilgili görüşlerine başvuru alan uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda değiştirilmesi istenen maddeler ortaya çıkmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Cronbach Alpha analiz sonucu

Değişken	Cronbach Alpha
Anket	0.93

Tablo 2 incelendiğinde anketin güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplandığı görülmektedir. Büyüköztürk (2011) ölçeğin güvenilir olması için Cronbach Alpha(güvenirlik) katsayısının 0,70 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiş ve buna göre anket güvenilir kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan veri toplama aracı internet ortamına aktarılmış ve buradan veri toplanmıştır. Bu veri toplama sürecinin yanında okullara giderek yüzyüze araştırmacı tarafından veri toplanmıştır. İnternet ortamına(Google form) aktarılan veri toplama aracı okulların e-posta adreslerine gönderilerek veri toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından okullardan toplanan verilerde ise katılımcı olarak katılmak isteyen öğretmenlerin bir araya gelmesi sağlanarak program, kazanım ve gelişim özellikleri ve veri toplama aracı hakkında bilgilendirme yaptıktan sonra anketi doldurmaları sağlanmıştır. Anketin doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elektronik ortamda toplanan veriler çıktı alınmış, elden toplanan verilerle birleştirilmiştir. Toplanan veriler analiz edilmek üzere SPSS programı kullanılmıştır. Ankette verilerin normal dağılımını belirlemek için toplam puanlar üzerinden

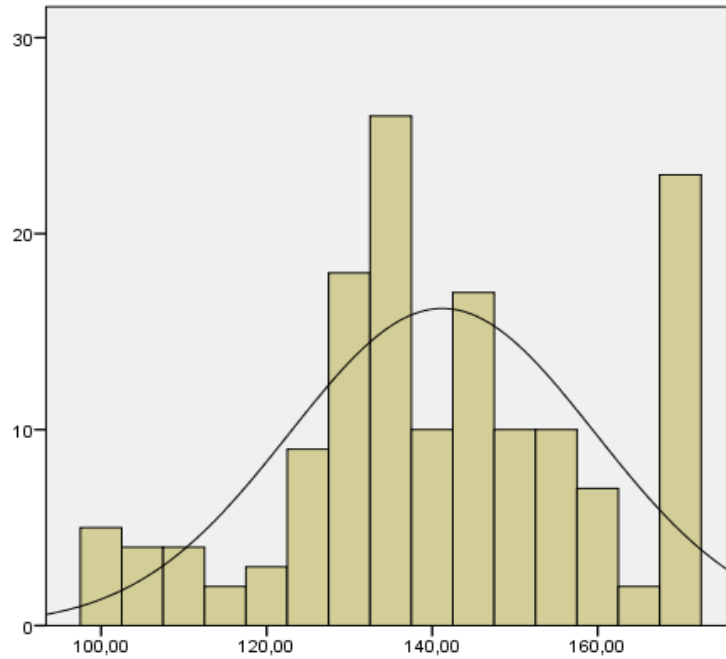
Skewness-Kurtosis analizi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 3'teki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Skewness-Kurtosis analiz sonuçları

Değişken	N	X̄	Medyan	Mod	Ss	Skewness	Kurtosis
Anket	150	141.23	139	170	18.49	-0.178	-0.424

Tablo 3 incelendiğinde Skewness değerinin -0,178 ve Kurtosis değerinin -0,424 değerlerini aldığı görülmüştür. Bu değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında olması Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre normal dağılım aralığında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Normallik testlerine histogram grafiği ile devam edilmiş olup puan dağılımına ait histogram grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların toplam puanlarının dağılımı

Şekil 1'de bulunan histogram grafiği incelendiğinde normal dağılım eğrisinde çarpıklık olmadığı, ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu yine normal dağılım olduğunun bir göstergesidir. Normallik testlerinin yapılmasından sonra anketin normal dağılıma sahip olduğuna karar verilmiş ve analiz bu yönde devam etmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistik analizi yapılarak frekans, yüzde değerleri bulunmuş, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Cinsiyet ve lisansüstü eğitim durumu değişkenleri için T-Testi yapılırken, yaş ve kıdem değişkenleri için ANOVA testi yapılmıştır.

Bulgular

Cinsiyet Değişkenine Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine ait T-Testini yapmak için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Buna göre Levene's testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni Levene's testi sonuçları

	F	p
Anket	7.191	0.008*

* p<.05

Tablo 4 incelendiğinde Levene's testi sonucuna göre ($F(2,147)=7.191$, $p < 0.05$) varyansların eşit olmadığı görülmüş ve T-Testi raporunda varyansların eşit olmadığı sonuç dikkate alınmıştır. Buna göre T-Testi analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine ait bağımsız örneklem T-Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	Ss	Sd	T	p
Anket	Kadın	124	142.58	19.18	49.96	2.50	0.016*
	Erkek	26	134.81	13.22			

* p<.05

Tablo 5 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar anlamlı biçimde farklılaşmıştır ($T(49.96)=2.50$, $p < 0.05$). Farkın etki büyüklüğü $\eta^2=0.04$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç farkın orta derece bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Analiz sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin ($X=142.58$), erkek öğretmenlere ($X=134.81$) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Ankete katılan kadın öğretmenler 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının kazanımlarda bulunması gereken özelliklere sahip olduğunu erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanla belirtmişlerdir.

Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların yaş değişkenine ait ANOVA testini yapmak için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Buna göre Levene's testi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Yaş değişkeni Levene's testi sonuçları

	F	p
Anket	1.064	0.35*

* p<.05

Tablo 6 incelendiğinde Levene's testi sonucuna göre ($F(2,147)=1.064$, $p > 0.05$) varyansların homojen olduğu görülmüştür. Homojen dağılım sağlandığı için analize ANOVA testi ile devam edilmiştir. ANOVA analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Yaş değişkeni ANOVA analiz sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Anket	20-29	30	138.60	15.55	2	0.491	0.613*
	30-39	80	142.46	18.66			
	40 ve üzeri	40	140.75	20.29			

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2-147)}=0.491$, $p > 0.05$). Yaş gruplarına göre ortalama puanlar incelendiğinde 20-29 yaş grubu puan ortalaması ($\bar{X}=138.60$), 30-39 yaş grubu puan ortalaması ($\bar{X}=142.46$) ve 40 ve üzeri yaş grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=140.75$) olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yaş grubuna göre ortalama puanlara bakıldığında birbirine çok yakın olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenler yaş değişkenine göre kazanımlarda bulunması gereken özelliklere yakın yanıtlar verdikleri söylenebilir.

Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların kıdem değişkenine göre ANOVA testi yapmak için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Buna göre Levene's testi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kıdem değişkeni Levene's testi sonucu

	F	p
Anket	2.481	0.063*

* $p < .05$

Tablo 8 incelediğinde Levene's testi sonucuna ($F_{(3,146)}=2.481$, $p > 0.05$) varyansların homojen olduğu görülmüştür ve ANOVA testi sonuçları dikkate alınarak analize devam edilmiştir. Kıdem değişkenine göre ANOVA analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Kıdem değişkeni ANOVA analiz sonuçları

	Kıdem(Yıl)	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Anket	0-5	6	138.73	17.75	3	1.297	0.278*
	6-10	6	141.67	14.50			
	11-15	7	138.72	22.03			
	16 ve üzeri	1	146.48	18.21			

* $p < .05$

Tablo 9'a göre gruplar arası anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{(3-146)}=1.297$, $p > 0.05$). Katılımcıların kıdeme göre ortalama puanlarını incelediğimizde 0-5 yıl grubunun ortalama puanı ($\bar{X}=138.73$), 6-10 yıl grubunun ortalama puanı ($\bar{X}=141.67$), 11-15 yıl grubunun ortalama puanı ($\bar{X}=138.72$) ve 16 ve üzeri yıl grubunun ortalama puanı ($\bar{X}=146.48$) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların kıdem grubuna göre ortalama puanlarına bakıldığında grup puanlarının yakın olduğu ve kıdem değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Değişken T-Testi Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların lisansüstü eğitim durumu değişkenine ait t-testini yapmak için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Buna göre Levene's testi sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Lisansüstü öğrenim düzeyi değişkeni Levene's testi sonuçları

	F	p
Anket	1.394	0.240*

* p<.05

Tablo 10 incelendiğinde Levene's testi sonucuna göre ($F(2,147)=1.394$, $p> 0.05$) varyansların eşit olduğu görülmüş ve T-Testi raporunda varyansların eşit olduğu sonuç dikkate alınmıştır. Buna göre T-Testi analizi Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10. Lisansüstü öğrenim düzeyi ait bağımsız örneklem T-Testi sonuçları

	Eğitim Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Anket	Evet	18	141.17	14.73	148	-0.02	0.99*
	Hayır	132	141.24	18.99			

* p<.05

Tablo 11 incelendiğinde lisansüstü eğitim alan almayan öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($T(148)=-0.02$, $p> 0.05$). Lisansüstü eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=141.17$) ile lisansüstü eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=141.24$) puan ortalamasının yakın olduğu ve gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre ankete birbirine yakın yanıtlar verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Kazanımlarda Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Katılımcılar ankette 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının kazanımlarda bulunması gereken özelliklerini değerlendirmiştir. Katılımcıların 34 maddeye verdikleri yanıtlar ile ortaya çıkan betimsel istatistik sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların betimsel istatistik sonuçları

İfadeler	N	\bar{x}	Ss
Kazanımlar anlaşılır niteliktedir.	150	4.40	0.65
Kazanımlar ulaşılabilir niteliktedir.	150	4.21	0.76
Kazanımlar çocuklara gündelik yaşamlarında faydalı olabilecek niteliktedir.	150	4.25	0.70
Kazanımlar birbirleriyle tutarlıdır.	150	4.43	0.62

Kazanımlar çocuk merkezli yaklaşımın ilkelerine uygundur.	150	4.13	0.77
Kazanımlar çocukların gelişim özelliklerine uygundur.	150	4.17	0.76
Kazanımlar çocukların öğrenme özelliklerine uygundur.	150	4.16	0.69
Kazanımlar ülkenin sosyo-kültürel özelliklerini göz önünde bulundurur niteliktedir.	150	3.75	0.96
Kazanımlar kendi içerisinde bir bütünlük sergilemektedir.	150	4.27	0.72
Kazanımlar birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	150	4.31	0.70
Her bir kazanım tek bir özelliğe yöneliktir.	150	3.49	1.1
Kazanımlar öğrenme ürününe yöneliktir.	150	3.92	0.89
Kazanımlar çocuk davranışına yöneliktir.	150	4.08	0.87
Kazanımlar ilgili olduğu alana yazılmıştır. (Bilişsel alanı tanımlayan kazanım bilişsel alan altında vb.)	150	4.47	0.63
Kazanımlar öğretim sürecinde çocuğun neler yapması gerektiğine yöneliktir.	150	4.19	0.79
Bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar çocukta merak duygusunu geliştirecek niteliktedir.	150	3.98	0.82
Bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar çocukta bilişsel etkinlikler için temel oluşturacak niteliktedir. (Sayma, Eşleştirme, Parça-Bütün vs.)	150	4.33	0.71
Sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımlar çocukların sorumluluk duygularını geliştirir niteliktedir.	150	4.17	0.76
Sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımlar çocukların yardımlaşma duygularını geliştirir niteliktedir.	150	4.11	0.78
Sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımlar çocukların paylaşma duygularını geliştirir niteliktedir.	150	4.11	0.75
Sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımlar çocukların özgüvenini artıracak niteliktedir.	150	4.17	0.73
Sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımlar çocukların öz saygısını artıracak niteliktedir.	150	4.08	0.76
Dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta kavram anlama becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.21	0.67
Dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta dinleme becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.17	0.77
Dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta konuşma becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.18	0.74
Dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta doğru sözcük kullanma becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.11	0.83
Dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta gramer kurallarına uygun cümle kurma becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	3.93	0.90

Motor gelişim alanındaki kazanımlar çocukta büyük kas becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.43	0.63
Motor gelişim alanındaki kazanımlar çocukta küçük kas becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.43	0.62
Öz bakım gelişim alanındaki kazanımlar çocukta temizlik becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.25	0.69
Öz bakım gelişim alanındaki kazanımlar çocukta dengeli beslenme becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.05	0.83
Öz bakım gelişim alanındaki kazanımlar çocukta günlük yaşam becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.18	0.76
Öz bakım gelişim alanındaki kazanımlar çocukta sağlığı ile ilgili önlemleri alma becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.04	0.85
Öz bakım gelişim alanındaki kazanımlar çocukta kendini tehlike ve kazalardan koruma becerisini geliştirecek niteliktedir.	150	4.03	0.86

Tablo 12 incelendiğinde “Kazanımlar ilgili olduğu alana yazılmıştır.” ($\bar{X}= 4.47$), “Motor gelişim alanındaki kazanımlar çocukta büyük kas becerisini geliştirecek niteliktedir.” ($\bar{X}= 4.43$), “Motor gelişim alanındaki kazanımlar çocukta küçük kas becerisini geliştirecek niteliktedir.” ($\bar{X}= 4.43$) ve “Kazanımlar birbirleriyle tutarlıdır.” ($\bar{X}= 4.43$) maddeleri en yüksek ortalama puana sahip maddeler olmuştur. “Her bir kazanım tek bir özelliğe yöneliktir.” ($\bar{X}= 3.49$), “Kazanımlar ülkenin sosyo-kültürel özelliklerini göz önünde bulundurur niteliktedir.” ($\bar{X}= 3.75$), “Dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta gramer kurallarına uygun cümle kurma becerisini geliştirecek niteliktedir.” ($\bar{X}= 3.93$) ve “Kazanımlar öğrenme ürününe yöneliktir.” ($\bar{X}= 3.92$) maddeleri en düşük ortalama puana sahip maddeler olmuşlardır. Anketin geneline bakıldığında “katılıyorum” düzeyine yakın ortalama puanlar oluşmuştur. “Kazanımlar ilgili olduğu alana yazılmıştır.” maddesi “tamamen katılıyorum” düzeyine yakın olmakla birlikte anketteki en yüksek madde olduğu görülmektedir. “Her bir kazanım tek bir özelliğe yöneliktir.” ($\bar{X}= 3.49$) maddesi ise “orta derecede katılıyorum” düzeyine yakın ve anketin en düşük ortalamasına sahip maddesi olmuştur.

Tablo 12 incelenmeye devam edildiğinde kazanımlar; anlaşılır, ulaşılabilir, gündelik yaşamda faydalı olabilecek, birbirini tamamlayıcı nitelikte; çocuk merkezli yaşamın ilkelerine, çocukların gelişim özelliklerine, çocukların öğrenme özelliklerine uygun; kendi içerisinde bir bütünlük sergileyen, çocuk davranışına ve öğretim sürecinde çocuğun neler yapması gerektiğine yöneliktir maddelerinin “katılıyorum” düzeyine yakın bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar çocukta merak ve bilişsel etkinlikler için temel oluşturacak niteliktedir; sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımlar çocukların sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma duygularını ve özgüven, öz saygısını artıracak niteliktedir; dil gelişim alanındaki kazanımlar çocukta kavram anlama, dinleme, konuşma, doğru sözcük kullanma, gramer kurallarına uygun cümle kurma becerilerini geliştirecek niteliktedir; motor gelişim alanındaki kazanımlar çocukların büyük ve küçük kas

becerisini artıracak niteliktedir; öz bakım gelişimi alanındaki kazanımların çocukta temizlik, dengeli beslenme, günlük yaşam, sağlığı ile ilgili önlemleri alma ve kendini tehlike ve kazalardan koruma becerisini geliştirecek niteliktedir maddeleri “katılıyorum” düzeyine yakın ortalama puanına sahiplerdir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuca göre kadın öğretmenlerin erkek öğretilmemelere göre yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada yaş, kıdem ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre katılımcılar arasında herhangi bir anlamlı farklılaşma tespit edilmemiş ve grupların aldıkları puanlar birbirine yakın olmuştur. Benzer şekilde İş (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algılarında kadınların lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada yaş değişkenine göre bazı kazanım alanlarında farklılaşma tespit edilmemişken bazı kazanım alanlarında yaşlara göre farklılaşma tespit edilmiştir. Çelik ve Şahin (2021) tarafından yapılan araştırmada öz bakım becerisi kazanımları öğretmen görüşleri açısından incelenmiş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamada yaşadıkları sorunların düzeyi araştırılmış, kazanım ve gösterge boyutunda kıdem değişkenine göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine İş (2017) tarafından yapılan araştırmada dil gelişim ve öz bakım becerisi gelişim alanları haricindeki diğer alanlarda lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelemesi ile elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler nitelikte oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlara göre en çok katıldıkları maddeler “Kazanımlar birbirleriyle tutarlıdır” ve “Kazanımlar ilgili olduğu alana yazılmıştır (bilişsel alanı tanımlayan kazanımın bilişsel gelişim alanı altına vb.)” olmuştur. Buna göre öğretmenler Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanımların birbirleriyle tutarlı ve ilgili olduğu alana yazıldıkları görüşündedir. Alan yazın incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının değerlendirildiği çalışmaların olduğu ve bu çalışmalarda kazanımların yeterli olduğu, kazanımların gelişim alanlarını ilgili oldukları alanlarda geliştirdiği, birbirleri arasında bütünlük oluşturacak şekilde tutarlı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Tükel, 2017; İş, 2017; Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Kazanım değerlendirme anketinde öğretmenlerin çoğunun katıldığı maddeler kazanımlarının anlaşılır, ulaşılabilir, çocuk merkezli yaklaşımın ilkelerine uygun ve öğretim sürecinde çocuğun neler yapması gerektiğine yönelik olduğudur. Alan yazın incelendiğinde sonuçları destekler nitelikteki araştırmalarda kazanımların anlaşılır, açık ve net, ulaşılabilir nitelikte ve amaca uygun olduğu, program uygulamasının çocuk merkezli olduğu ve öğretim sürecinde çocuğun neler yapması gerektiğine yönelik olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Hamarat, 2017; Özsırkıntı, Akay

ve Yılmaz Bolat, 2014; İş, 2017; Işık, 2015; Çelik ve Şahin, 2021; Göle ve Temel, 2015, Aydemir, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kazanım değerlendirme anketinde çoğunun katıldığı diğer maddeler ise kazanımların çocuklara gündelik yaşamlarında faydalı olabilecek nitelikte, gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun, kendi içerisine bir bütünlük sergiler nitelikte, birbirini tamamlayıcı nitelikte, çocuk davranışına ve öğrenme ürününe yönelik olduğudur. Alan yazın incelendiğinde çalışmada ortaya çıkan sonuçları destekleyen araştırmalarda kazanımların çocukların günlük yaşamlarını destekler nitelikte yaratıcılığını geliştirdiği, çocukların gelişim özelliklerine uygun olduğu ve çocuk davranışına yönelik yazıldığı, birbirini tamamlar nitelikte, eğitim alan çocukların her gelişim alanı ile eğitim almayan çocuklara göre daha iyi olduğu, kazanımların çocukların gelişim özelliklerine göre seçilebilecek şekilde olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır (Tükel, 2017; Paksoy, 2020; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005; Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Özkan, 2016; Çelik ve Şahin, 2021).

Ankette öğretmenlerin bir kısmının orta derece katıldığı “Ülkenin sosyo-kültürel özelliklerini göz önünde bulundurur niteliktedir.” ve “Her bir kazanımın tek bir özelliğe yöneliktir.” maddeleri olmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasının sebebi öğretmenlerin kazanımları uygularken buldukları çevreye uyumlu bir şekilde yansıtamamaları ve kazanımların birden fazla özelliği belirtmesi olabilir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Paksoy (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda programda bölgesel farkların dikkate alınmadığı ve programın her çevreye hitap etmediği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde İş (2017) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar kazanımların her bölgeye uyumlu olmadığını dile getirmişlerdir. Işık (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise programın rehber ve çerçeve bir program olduğu yani bölgesel farklar göz önünde bulundurularak uyarlanabilir bir program olduğu ortaya çıkmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili araştırmalarda programın esneklik ilkesine dayanarak kazanımların uyarlanabileceği rehber ve çerçeve bir program olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Tükel, 2017; Tican Başaran ve Ulubey, 2013; Hamarat, 2017; Paksoy, 2020). MEB (2013)'e göre programdaki kazanımların esnek ve uyarlanabilir olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kazanımları kendisinin hazırlayabileceği veya kazanımlarda değişiklik yapabileceğini bilmemesinden dolayı bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarda bilişsel gelişim alanındaki kazanımların çocuklarda merak duygusu geliştirecek ve bilişsel etkinlikler için temel oluşturacak nitelikte olduğu çoğu öğretmenin katıldığı maddeler olmuştur. Alan yazında bu durumu destekleyecek sonuçların olduğu araştırmalara göre programda yer alan kazanım ve göstergelerin yaratıcılığı ve merak duygusunu geliştirmeye yönelik olduğu, programın çocuklarda eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgiyi kullanma becerilerini geliştirdiği ve bilişsel gelişimine katkıda bulunduğu, Okul Öncesi Eğitim Programındaki bilişsel gelişim alanı kazanımlarının ilkökul 1. sınıftaki matematik dersi ile uyumlu olduğu ve bilişsel etkinliklere temel oluşturduğu

sonucuna ulaşmıştır (Karahan, 2016; Özkan, 2016; Paksoy, 2020; Özenç, 2020; İş, 2017).

Ankette öğretmenlerin çoğunun katıldığı maddeler, sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanımların sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma duygusunu geliştirir, özgüven ve özsaygısını artırır nitelikte olduğudur. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyecek birçok çalışma olduğu görülmektedir (Sildir, 2016; Sapsağlam, 2016; İş, 2017; Aksoy, 2021; Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Kozikoğlu, 2018; Aral ve Kadan, 2018; Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Paksoy, 2020). Benzer şekilde İş (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sosyal gelişim ile ilgili etkinliklerin ve kazanımların çocukların gelişimi açısından yeterli olduğu yani sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanımların sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma duygularını geliştirecek, özgüven ve özsaygıyı artıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanımlarla en fazla sorumluluk, temizlik, kendini kontrol etme, sevgi, saygı, hoşgörü ve duyarlı olma gibi değerlerin desteklendiği, çocukların en iyi geliştiği kazanımların ise sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, saygı, dayanışma, dürüstlük, eşitlik, temizlik ve özgürlük gibi değerler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Sapsağlam, 2016; Aksoy, 2021; Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Kozikoğlu, 2018; Aral ve Kadan, 2018).

Ankete verilen yanıtlarda öğretmenlerin çoğunun katıldığı maddeler, dil gelişim alanındaki kazanımların çocuklarda kavram anlama, dinleme, konuşma, doğru sözcük kullanma ve gramer kurallarına uygun cümle kurma becerilerini destekler nitelikte olduğunu belirten maddeler olmuştur. Alan yazın incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programındaki dil gelişim alanı kazanımlarının ilkökul Türkçe dersi programında yer alan kazanımlar ile uyumlu ve bu kazanımların temeli olduğu, dil gelişim alanı kazanımlarının çocukların gelişimlerini destekleyecek nitelikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Özenç, 2020; Sildir ve Sümer, 2017). Farklı olarak İş (2017) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algılarını incelediği araştırmasında okul öncesi öğretmenleri dil gelişim alanındaki kazanımları yeterli ancak geliştirilebilir olduğunu ifade ederken, sınıf öğretmenleri ise dil bilgisi kurallarına uygunluk, sözcük dağarcığı, ses bilgisi ve okuma farkındalığı gelişimini yetersiz bulmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimden gelen öğrencilerden daha büyük bir beklenti içerisinde olmasından kaynaklanmış olabilir.

Ankette öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun katıldığı maddeler, motor gelişim kazanımlarının çocuklarda büyük kas ve küçük kas gelişimini destekler nitelikte olduğunu belirten maddelerdir. Bu bulguya göre Okul Öncesi Eğitim Programı motor gelişim alanı kazanımlarının kazanımlarda bulunması gereken özelliklere uygun olarak yazıldığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyecek araştırmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda Okul Öncesi Eğitim Programındaki motor gelişim dahil tüm gelişim alanlarındaki kazanımların ulaşılabilir olduğu, tüm gelişim alanlarının gelişimsel özelliklere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Paksoy, 2020; Akay ve Yılmaz

Bolat, 2014). Özenç (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi programı motor gelişim kazanımlarının ilkököl birinci sınıf beden eğitimi ve oyun dersi kazanımları ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani motor gelişim kazanımlarının çocukların büyük kas ve küçük kas gelişimlerini destekleyecek nitelikte yazıldığı söylenebilir. Unutkan (2014) ve Karaman ve Süel (2020) ise yaptıkları araştırmada okula hazırlık ve fiziksel etkinlik yapan çocukların tüm motor alanlarda fiziksel çalışma yapmayan çocuklara göre motor alanlarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öz bakım becerisi kazanımlarının özelliklerini ölçen maddelerden çocukta temizlik, dengeli beslenme, günlük yaşam, sağlığı ile ilgili önlemleri alma, kendini tehlike ve kazalardan koruma becerilerinin geliştirecek nitelikte olduğunu belirten maddeler çoğu öğretmenin katıldığı maddeler olmuştur. Alan yazın incelendiğinde öz bakım becerileri kazanımlarının ulaşılabilir, yüksek düzeyde gerçekleştiği, çocukta temizlik, dengeli beslenme, günlük yaşam, sağlığı ile ilgili önlemleri alma, kendini tehlike ve kazalardan koruma becerilerinin geliştiği ancak sağlığı ile ilgili önlemleri alma, kendini tehlike ve kazalardan koruma becerilerinin diğerlerinden daha az gerçekleşme düzeyine sahip olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir (Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Çelik, 2019; Çelik ve Şahin, 2021). Duran ve Arslan (2021) okul öncesi eğitim programlarını inceledikleri araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında eski programlara göre daha fazla öz bakım kazanımlarına yer verildiğini belirtmiştir. Yalçın, Başar ve Çetinkaya (2013) ise yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitime 3-4 yaşlarında başlayan çocukların 5-6 yaşında başlayan çocuklara göre öz bakım kazanma durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm sonuçlar ve tartışmalar ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Ankette "Kazanımların ülkenin sosyo-kültürel özelliklerini göz önünde bulundurur niteliktedir." maddesinin "Orta Derecede Katılıyorum" ortalama puanına sahip olması sonucuna göre yeni atanan ya da yer değişikliği yapan öğretmenlere görevlerine başlamadan önce çevre, kültür, kurum tanıtmak amaçlı oryantasyon eğitimi verilebilir. Öğretmenlerin bu eğitimi aldıktan sonra yapacakları günlük ve aylık planların, buldukları çevre, kültür ve kuruma daha uygun olmalarını sağlayabilir ve programda öngörülen esnekliği kullanmaları sağlanabilir.
2. Ankette "Kazanımlar tek bir özelliği yöneliktir." maddesinin "Orta Derecede Katılıyorum" ortalama puanına sahip olması sonucuna göre kazanımlar yazılırken kapsamının genişletilerek karışıklığa yol açmaması için bilmek, öğrenmek, anlamak vb. gibi öğretim amaçlarına yönelik olan belirsiz terimlerden uzak durulabilir.
3. Araştırma Giresun ili ile ve nicel yöntemle sınırlandırılmıştır. Araştırma tüm illeri ya da bölgeleri kapsayacak şekilde, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak yapılabilir. Böylece daha geniş bir çalışma grubu ile ve sebeplerinde araştırılarak daha ayrıntılı bir inceleme elde edilebilir.
4. Araştırmada programın sadece kazanım boyutu ele alınmıştır. Yapılacak

araştırmalarda programın diğer boyutları ve kazanımların uygulanmasında etkili olan ortam ve materyal gibi etmenler de ele alınarak çalışma yapılabilir.

Extended Abstract

Pre-School Teachers' Opinions On Pre-School Curriculum Outcomes

Alihan ÖZTÜRK, Fevzi DURSUN

Introduction

People start learning from the moment they first open their eyes. Even before they start school, they have an interest in learning and exploring is an important activity. They try to communicate, explore their surroundings, and draw a schema in their brains about everything they see, hear and touch. Preschool is the period covering the age range of zero to six years when this process is the fastest, when the foundations of learning are laid and different areas of development are supported (Ministry of National Education [MoNE], 2013). In the literature, the preschool period is also described as the early childhood period. The early childhood period is critical for all areas of child development. The main reason why this period is characterized as a critical period is that it is the period when human development is the fastest. Since language, social-emotional and cognitive development is largely completed along with physical development in early childhood, this period is the fastest developing and changing period in terms of physical and neural development, skill and language development, ability and interest (Kılıçgün, 2012; Kol, 2011). Preschool period is a period in which the foundations of learning, which is an important process of life, are laid, compassion and interest should be the highest, needs should be met and health should be protected (Düşek & Dönmez, 2012). In this period, all these developmental areas need to be supported together and systematically. The support to be provided in this period should be in preschool education institutions and through the preschool education program. According to Gelişli and Yazıcı (2012), the education program should support the child's social, physical, cognitive, linguistic and self-care skills and ensure that children develop in all aspects.

There are four basic elements in a quality education program: learning outcomes, content, educational situations and assessment. These elements constantly affect each other and are affected by their changes. While making preparations for the learning outcome, it starts by searching for an answer to the question 'what are we educating individuals for?' (Demirel, 2020). Outcomes are considered necessary in terms of directing teaching, ensuring that learning-teaching processes are carried out effectively and guiding assessment processes. Outcomes in preschool education should be appropriate for children's developmental levels,

meet their needs, and prepare them for the next education (Köksal, Balaban Dağal, & Duman, 2016). Since the outcome is the main starting point of all stages of the teaching process, it is extremely important that it is expressed, written and the teaching process is shaped accordingly (Karacaoğlu & Dursun, 2010). Appropriate learning outcomes mean that they are more applicable for teachers, more accessible for students and more controllable for administrators. This study will benefit programmers and field teachers working in the field of education and training in terms of outcomes.

Method

The survey method was used in the research aiming to evaluate the program outcomes according to teachers' views. Survey research is a type of research in which participants' views on a subject, object, event or institution or their characteristics such as interest, attitude, skills are defined (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Özdemir, 2014). Preschool teachers (150 teachers) working in public and private kindergartens and preschools in various districts of Giresun province constitute the study group of this study. A questionnaire was prepared by the researcher to obtain teachers' opinions. Validity and reliability studies of the questionnaire were conducted. Data were collected online and face-to-face by the researcher with the prepared questionnaire. A 10-minute period was sufficient to fill the questionnaire. SPSS program was used to analyze the collected data. Normality tests and descriptive statistics analyses were performed through the program.

Results and Discussion

The results of the analysis of teachers' responses to the questionnaire according to the gender variable revealed a significant difference in favor of female participants. According to the result, it is seen that female teachers have higher mean scores than male teachers. When the responses to the questionnaire in which the 2013 Preschool Curriculum outcomes were evaluated in terms of the features that should be included in the outcomes were examined, it was concluded that the outcomes were consistent with each other and written in the relevant field (the outcome that defines the cognitive domain is under the cognitive development domain, etc.) according to the items that the teachers agreed with the most. According to the items that most of the teachers agreed with in the outcome characteristics evaluation section, it was concluded that the outcomes of the Preschool Education Program are understandable, accessible, appropriate to the principles of the child-centered approach, and what the child should do in the teaching process. According to the other items that most of the teachers agreed with in the outcome characteristics evaluation section, it was concluded that the outcomes are useful for children in their daily lives, appropriate to their developmental and learning characteristics, exhibit integrity within themselves, complement each other,

and are directed towards children's behavior and learning product. According to the responses of the teachers to the section on the evaluation of achievement characteristics, it was concluded that they moderately agreed with the items of taking into account the socio-cultural characteristics of the country and each achievement being aimed at a single characteristic.

As a result of the participants' responses to the questionnaire, it was concluded that the achievements in the cognitive development area are of a quality that will develop a sense of curiosity in children and form the basis for cognitive activities. As a result of the answers given to the items used to measure the quality of the outcomes in the field of social emotional development, it was concluded that the outcomes in the field of social emotional development develop children's feelings of responsibility, cooperation and sharing, and increase their self-confidence and self-esteem. As a result of the answers given to the items evaluating the achievements in the field of language development, it was concluded that the achievements in the field of language development increase the child's ability to understand concepts, listen, speak, use correct words and form sentences in accordance with grammatical rules. It was concluded that the outcomes in the area of motor development, which is another developmental area, are of a nature to develop large muscle and small muscle skills in children. It was concluded that the outcomes in the field of self-care skills, which is the last developmental area in the Preschool Education Program, are qualified to develop the child's skills of cleaning, balanced nutrition, daily life, taking precautions related to health and protecting himself/herself from danger and accidents.

Kaynaklar

- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Arslanoğlu, İ. (2019). *Eğitim felsefesi*. Nobel Yayın.
- Aslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). Evaluation of preschool curriculum by stufflebeam's context, input, process and product (CIPP) evaluation model. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri densen ve analiz* (çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çelik, Ö.D. (2019). *Okul öncesi eğitim programındaki dil gelişimi ve öz bakım becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çelik, Ö.D., & Şahin, Ç. (2021). Okul öncesi dönemde öz bakım becerileri kazanımlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 43-53.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Duran, M., & Arslan, H.H. (2021). Okul öncesi eğitim programlarının öz bakım becerileri kapsamında temel sağlık kurallarını içermesi bakımından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 234-261.
- Düşek, G., & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Göle, M.O., & Temel, Z.F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- Gutok, G.L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ütopya Yayınevi
- Hamarat, D. (2017) *2013 okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Işık, N.E. (2015). *Öğretmenlerin meb 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Dursun, F. (2010). 3. sınıf hayat bilgisi programındaki kazanımların alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Karahan, G. (2016). *2012 okul öncesi eğitim programının yaratıcılık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi.

- Karaman, B., & Süel, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişimi üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 529-539.
- Kaya, A., & Efe, E. (2016). Pre-School period of development. *Annals of Nursing and Practice*, 3(2), 1044.
- Kılıçgün, M.Y. (2012). Erken çocukluk eğitimi ders notları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kök, M., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2010). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 294-303.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394.
- Kuzu Jafari, K., & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. Metin, M. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 77- 97). Pegem Akademi.
- Özenç, M. (2020). Okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar ile ilkököl 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumlu. *Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 98-110.
- Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., & Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programı hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Paksoy, E. N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının stufflebeam (cipp) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 683-700.
- Sildir, E. (2016). *Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitaplarının milli eğitim bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal duygusal alan gelişimle ilgili kazanımları desteklemeleri yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Sildir, E., & Sümer, M. (2017). Okul öncesi eğitim programında yer alan dil gelişimiyle ilgili kazanımların türkçe dersi öğretim programındaki 1. sınıf kazanımlarını desteklemesi açısından incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 273-288.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn ve Bacon.
- Tantekin Erden, F., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Tican Başaran, S., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi.
- Unutkan, Ö. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 92-99.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 208-244.



Yazar beyanları/Statements of the authors

Etik <ul style="list-style-type: none">✓ “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirilme için gönderilmemiştir.✓ Etik kurul onayı Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Tarih: 18.03.2022, Sayı: 01-36) alınmıştır.	Ethic <ul style="list-style-type: none">✓ Scientific, ethical and citation rules were followed during the writing process of the study titled “pre-school teachers’ opinions on pre-school curriculum outcomes”, no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.✓ Ethics committee approval was received from Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee (Date: 18.03.2022, Number: 01-36).
Yazar Katkıları <ul style="list-style-type: none">✓ Bu çalışmaya yazarların katkı oranları eşittir	Contribution of Authors <ul style="list-style-type: none">✓ The contributions of the authors to this study are equivalent.
Çatışma Beyanı <ul style="list-style-type: none">✓ Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.	Conflict Statement <ul style="list-style-type: none">✓ There is no financial conflict of interest with any institution, organization, person related to our study and there is no conflict of interest between the authors.



Okulöncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi


An Examination of Preschool Teachers' Views on Values Education

Nurhan ARSLANTÜRK¹, İbrahim GÜL²

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Yeşildere Anaokulu, nurhanaslan@outlook.com

 0009-0000-7595-7286

² Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, igul@omu.edu.tr

 0000-0002-0501-8221

Araştırma makalesi/ Research Article

Geliş: 08.10.2024



Kabul: 29.12.2024



Yayın: 31.12.2024

Atıf/ Citation

Arslantürk, N., & Gül, İbrahim (2024). Okulöncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 78-101. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1563678>

Arslantürk, N., & Gül, İbrahim (2024). An examination of preschool teachers' views on values education. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 8(2), 78-101. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1563678>

Öz

Çocuklara toplumsal değerlerin öğretilmesine ailede başlanılmakta olup bunların süreklilik kazandırılmasına okul öncesi eğitim kurumlarında devam edilmektedir. Bu bakımdan değerler eğitimine ilişkin okulöncesi öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokul bünyesinde anasınıfı ve kreşlerde görev yapan 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bulguların analizi ve yorumlanmasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulöncesi öğretmenleri, okulda verilen değerler eğitimini çoğunlukla yeterli görmekteyler. Değerler eğitimi kazandırmada okul ile ailenin birlikte hareket etmesinin daha doğru olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilere değerlerin kazandırılmasında öğretmenler farklı yöntem ve

teknikler kullandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri bir dağılım göstermektedir. Bu yöntemler drama, rol yapma, empati oyunları, video izleme, oyunla öğretim, sanat etkinliği gibi göze ve kulağa hitap etmekte olup daha çok beceri kazandırmaya yönelik teknikleri içermektedir. Ancak öğretmenler bu durumu yeterli görmeyip öğrencilere kazandırılan değerlerin evde pekiştirilmesini istemektedirler. Öğretmenler bu konuda bazı önerilerde bulunmuşlardır. Değerler eğitiminin çoğunlukla somutlaştırılarak verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak okul öncesi kurumlarda değerler eğitiminin gerçek yaşantılardan alınan örneklere dayandırılarak verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, değerler eğitimi

Abstract

The teaching of social values to children starts in the family and their continuity is continued in preschool education institutions. In this respect, it is important to take the views of preschool teachers on values education. The aim of this study is to examine the views of preschool teachers on values education. The study group of the research consists of 17 preschool teachers working in kindergartens and nurseries within independent kindergartens, primary and secondary schools in the 2023-2024 academic year. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The data of the study were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. Studies were conducted to ensure the validity and reliability of the research. Content analysis was used to analyze and interpret the findings. According to the findings obtained from the study, preschool teachers mostly consider the values education given at school as sufficient. They believe that it would be more appropriate for the school and the family to act together in providing values education. Teachers reported that they use different methods and techniques in teaching values to students. Teachers' opinions on this issue show a disorganization. These methods include techniques such as drama, role-playing, empathy games, watching videos, teaching with games, art activities, which appeal to the eyes and ears and are mostly aimed at gaining skills. However, teachers do not consider this situation sufficient and want the values gained by students to be reinforced at home. Teachers made some suggestions in this regard. They stated that values education should be given mostly through concretization. Based on the findings of this study, it was suggested that values education in preschool institutions should be based on examples taken from real life experiences.

Keywords: Preschool education, preschool education program, values education

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21.yüzyılda teknoloji ve bilim hızla ilerlemektedir. Eğitim sisteminde gerekli değişimi sağlayan, üreten, paylaşan ve değerlerine bağlı toplumlar çağı yakalamaktadırlar. Bu hızlı değişimde toplumlar arası bilgi alışverişinde değerler ve etik önem kazanmaktadır. Türkiye’de değerler eğitimi ailede başlamakta ve okulda edinilen kazanımlarla devam etmektedir. Çocuğun ilk formal eğitim-öğretime dâhil olduğu ilk basamak olan okul öncesi eğitim süreci bu bakımdan önem kazanmaktadır. Bireyin yaşamında kullandığı bilgi, beceri, davranış ve yeterliliklerin önemli bir kısmı 0-7 yaş döneminde kazandırılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi de denilen bu dönem okul öncesi eğitim dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan alışkanlıkların önemli bir kısmı değerler eğitimi ile ilgilidir Çocukluktan sonraki yıllarda değerler ile

ilgili değişimler olabilir ancak çocuğun kazandığı temel değerlerinde fazla bir değişme olmamaktadır. Bu bakımdan okulöncesi dönemde değerler öğretiminde öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Alanyazına bakıldığında Türkiye’de 4 doktora ve 5 yüksek tezinin yapılmış olduğu belirtilmektedir (Aküzüm ve Ergenekon, 2021). Bu konuda yazılmış olan makalelerin görülmektedir (Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Akıtürk ve Bağçeli-Kahraman, 2019; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Kozikoğlu, 2018; Aral ve Kadan, 2018; Özkan-Kılıç ve Özbek-Ayaz, 2018; Ünal, 2018; Uzun ve Köse, 2017; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Bilmez ve Tarkoçin, 2017; Erikli, 2016). Bu çalışmalar incelendiğinde, bazılarının nicel çalışmalar olduğu bazıların ise okulöncesi öğretmen adaylarıyla yapıldığı, bazı çalışmaların ise deneysel çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yapılan çalışmalar bir ilde yapılmıştır. Bu çalışma ise Türkiye’nin farklı bölgelerinde çalışan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve kreşlerde görev yapan okulöncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olup okul-aile iş birliğinin önemini ortaya çıkarma ve değerler eğitimin kazandırılmasında nasıl bir yol izlendiğini derinlemesine incelenmesi yönüyle daha önce yapılmış çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu bakımdan alana önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Okulöncesi eğitim, çocukların eğitimini kapsayan, onların bireysel özelliklerine uygun verilen eğitimidir (Gürkan, 2004; Oktay, 2010). Başka bir tanımlamaya göre, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukları öz bakım alanlarını geliştirmeye yönelik eğitimidir (Arı vd., 2006). Yani çocukların bireysel farklılıklarına uygun olarak verilen eğitim sürecidir (Artut ve Tarım, 2014). Erken çocukluk eğitimi olarak da adlandırılan bu eğitim amacı, çocukların keşfetme ve merak duygularını geliştirmektir (Genç ve Senemoğlu, 2001). Tanımlarda, okulöncesi eğitimin kapsamı ve zorunlu olmadığına, eğitimin çocukların özbakım becerilerini geliştirmeye yönelik olduğuna, çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğine ve böyle bir eğitimin çocukların bazı yeteneklerini geliştirdiğine vurgu yapılmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları kreşler, yuvalar, anaokulları ve ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarından oluşmaktadır. Anaokulları 3-6 yaş arası çocukları, anasınıfları 4-6 yaş, kreşler 2-6 yaş, yuvalar ise 2-4 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır (Başal, 2005). Çocuklar sahip oldukları bilgi ve deneyimlerin çoğunu bu eğitim kurumlarında kazanmaktadırlar (Babaroğlu, 2018). Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı adlarla nitelendirilmekte ve bu kurumlarda onlara eğitim verilmektedir. Anne ve babalar çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgi ve sevgiyi karşılamakla birlikte, çocuğun aile ortamından çıkarak ilk tanıştığı ortam okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Çocukların temel bilgi ve becerilerini geliştirmek ve desteklemek, onu doğru bir şekilde yönlendirmek ancak böyle bir eğitim ile mümkün olabilir (Kaçar ve Doğan, 2007). Böyle bir eğitim çocuğun ailesinden almış olduğu eğitimi tamamlayıcı ve destekleyici bir eğitim olarak

düşünülebilir. Bu bakımdan bu tür eğitim kurumlarının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde okulöncesi eğitime yapılan yatırımlar gittikçe artmaktadır. Bunun sebepleri arasında okulöncesi eğitimin öneminin kavranmış olması yatmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların belli bir zihinsel olgunluğa erişmelerine yardımcı olan ve onları temel eğitime hazırlayan eğitim kurumları olarak kabul edilmektedir (Dirim, 2006). Türkiye’de 2017 yılında yapılan 18. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları arasında yer almasına rağmen okulöncesi eğitim dikkate alınmamıştır. Okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalı ve eğitim programı bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir (Kök vd., 2008: 83). Okul öncesi eğitimin amaçları konusunda toplum bilinçlenirse, onun gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır (Haktanır, 2009). Gerektiğinde bu konuda ailelere yönelik eğitimler verilmelidir.

Okulöncesi eğitim programı 0-72 ay arasındaki çocukların, okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda belirlenen kazanımlara ulaşmaları için tasarlanmış, planlı ve sistemli eğitim yaşantılarının bütünüdür (Aral vd., 2002: 60). Bu bütünlük için programın uygulanması gerekir. Okulöncesi eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için çocuklar eğitim sürecine aktif olarak katılmalı, çocukların bütün gelişim alanları dikkate alınmalı, onların ilgi ve ihtiyaç duyduğu oyun ortamları sağlanmalı, yetenekleri geliştirilmeli ve eğitim için iyi bir planlama yapılmalıdır (Oktay, 2002). Programların etkililiğine iyi hazırlanmış olmalarının yanında ne derece uygulandığı ile ilgili olarak karar verilmelidir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocuklara bayrak ve vatan sevgisi kazandırma, Türkçeyi doğru kullanma, onları ahlaki olgunluğa erdirmeye, hayal güçlerini geliştirme gibi beceriler yer almaktadır (MEB, 2010). Yani bazıları doğrudan veya dolaylı olarak çocuklarımıza değerlerimizi kazandırmaya yöneliktir.

Değer Kavramı

Değerler, kişilerin davranışlarını yöneterek, sosyal hayata anlam kazandıran, karşılaşılan durum ve olayları değerlendirmede ölçüt olan kişisel ya da toplumsal yargılardır (Aydın, 2011; Gürler, 2012). Bu yönüyle kişileri değerlendirmede ölçüt olarak kullanılırlar. Başka bir tanımla, paylaşılan ve kabul gören, genelleşmiş tutumlardır (Yapıcı ve Zengin, 2003). Bu yönüyle değerler toplumda ortak paydaları oluştururlar. Değerler kişilerin önem verdiği, elde etmek için çaba sarf ettiği şeylerdir (Bolay, 2004). Bu çabanın altında topluma uyum sağlama yatar. Değerlerin özellikleri yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak şöyle sıralanabilir 1) Birey ve toplum tarafından kabul gören yargılardır. 2) Bireyin davranışlarına yön verirler. 3) Hem bilişsel hem de duyuşsal yargılardır. 4) Sosyal ihtiyaçları karşılarlar. 5) Genel ve soyut nitelik taşırlar.

Değerler, uğruna ölünen diğer yandan insanları birbirine yaklaştıran ve onları bir arada tutan harç konumundadır. Onlar bireyin hedeflerini belirlemesine katkı sağlar. Bireyin davranışlarını değerlendirir, doğruyu yanlıştan ve iyiyi kötüden ayırt etmesine yardımcı olur. Topluma yön veririrken diğer yandan bireyin kendisinden

beklenen davranışı yapmasına da imkân sağlarlar (Yazıcı, 2006). Her insanın kendisine özgü bir değer sistemi olmasına rağmen insanlar toplumsal değerler etrafında bir arada yaşamlarını sürdürürler. Bu durum değerlerin birleştirici yönüne işaret etmektedir.

Değerler bir bakıma toplumsal kontrol işlevine sahiptirler. Onlar neyin ödüllendirileceğini, neyin ceza ile sonuçlanacağını gösterirler (Avcı, 2007). Bu durum değerlerin ayırt edici yönüne yani değerler çatışmasına işaret etmektedir. Bireye değerlerin kazandırılmasında onların bu yönünün dikkate alınması gerekir. Böyle bir durum, kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturan saygı, adalet, dürüstlük, eşitlik gibi kavramlara ait sorunlar oluşturma, değerleri problem haline getirmek anlamına gelir (Kuçuradi, 2010) ki değer öğretiminde dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Değerler bu yönüyle bir toplumu ayakta tutan ve onu diğer bir toplumdan ayıran önemli dinamikler arasında yer almaktadır.

Değerler doğuştan değil, sonradan kazanılan yargılardır. Bireyin değerleri bilmesi, kabul etmesi, kendi değerlerini oluşturması belli bir eğitimle gerçekleşir. Bu sayede birey kendi özel değerler sistemini oluştururken içinde yaşadığı toplumun değer sistemini de kavrar. Okul, bireylere değerler eğitimi kazandırmada en etkili yerler olarak kabul edilir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu yönüyle düşünüldüğünde okulun önemli bir görevi, toplumun sahip olduğu kültür ve değerleri çocuklara aktarmaktır. Böylece okul, çocukların ahlaki gelişimlerine önemli katkıda bulunarak, kişilik ve benlik gelişimine destek olur (Akbaş, 2004).

Değerler Eğitimi

Çocukların iyi özelliklerini ortaya çıkarıp, bireyi kötü ahlaktan korumak, bireye doğru ahlaki davranışlar kazandırmak eğitimin amaçları arasında yer alır (Ulusoy ve Arslan, 2016). Bu durum Milli Eğitim Temel Kanununda dile getirilmiştir. Bireyin ruh ve duygu bakımından geliştirilmesi amaçlanır. Bu bir bakıma değer eğitimi olarak nitelendirilir. Kişinin hayatı boyunca devam eden değer kazanma ya da değer kazandırma sürecine değerler eğitimi denir (Yaman, 2012). Farklı dünya görüşleri, diğerlerinin hak ve özgürlüklerine saygı, bir toplumda insanca ve bir arada yaşamayı sağlama, paylaşma ve sorumluluk bilincini aşılama için değerler eğitimi gerekli kılar (Beil, 2003). Günümüzde gençler arasında sıklıkla rastlanan davranış bozuklukları, şiddet, zorbalık, madde bağımlılığı, intiharlar gibi olaylara sıklıkla rastlanmasının önemli bir nedeni değerler eğitimi eksikliğine bağlanabilir. Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme kişide meydana gelen kalıcı davranış değişikliğidir. Bilişsel, duyuşsal, dil ve düşünce, psikolojik, algı, dikkat gibi pek çok etmenin etkileşimi sonucunda öğrenme gerçekleşmektedir (Aydın, 2006). Öğrenme bireylerde farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Öğrenme, taklit, gözlem ve model alma (Bandura, 1986) yanında, başkalarının davranışlarını gözleme sonucunda gerçekleşir (Yeşilyaprak, 2002). Bu biraz da kişinin ne öğrendiğine bağlıdır. Değerlerin öğrenilmesinde model olma önemli yer tutar. Ebeveynler çocuklara iyi birer model olmalı (Demirbaş ve Yağbasan,

2005), öğretmenler etkili yöntem ve teknikler kullanmalı (Kılıç vd., 2004), öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulmalıdır (Ergün ve Duman, 1998). Değer öğretimi bilişselden öte uygulamayı gerektirir.

Değerlerin öğrenilmesinde, okul eğitimi yanında, çocuğun içinde yaşadığı çevre, akran grupları da bu noktada önem kazanmaktadır (İşcan, 2007). Çeteler gibi zararlı akran grupları çocukları etkiler ve onları toplumsal değerlerden uzaklaştırabilirler. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi yaşamı kolaylaştırma birlikte değerler eğitimi olumsuz etkilemektedir (Gömlüksiz, 2007). Sosyal medya çocukların daha fazla dikkatini çekmekte ve bazen okul ve aile eğitimini olumsuz etkilemektedir. Okul, öğretmen, aile, medya, arkadaş grubu değerler oluşturmaya etki eder (Halstead, 1996: 11). Okul ve ailenin etkisini artırmak için çocukların sosyal medyayı kullanmalarına bir sınırlama getirilmelidir. Sosyal medya yanında çevrenin de değerler üzerinde önemli etkili göz ardı edilmemelidir.

İnsanın sahip olduğu temel değerler değişmez ancak yaşanan çevre, kültürel özellikler gibi faktörlerin etkisiyle farklılık gösterebilir (Balat ve Dağal, 2009). Her çevrenin kendine has bir değer yapısı bulunmaktadır. Birey kendi değerlerini oluşturma sürecinde, aileden, akranlarından, öğretmenlerden ve etkileşimde buldukları diğer kişilerden etkilenir (Taylor, 1996). Bu bakımdan çocukların kiminle arkadaşlık kurduklarına dikkat edilmesi gerekir. Bu durumda başta aileye önemli görevler düşmektedir. Birey, toplum tarafından kabul edilen değerleri öğrenirken bazen yardıma ihtiyaç duyar (Tahiroğlu vd., 2010). Çocukların kötü alışkanlıklar kazanacağı endişesiyle evde tutulması da doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Toplumsal yaşamın devamı ve iyileştirilmesi için toplumsal değerler çocuklara verilmeli ve yaşatılmalıdır (Meydan, 2012). Bu değerler toplum içinde uygulama bulmaktadır.

Eğitimin yetersiz olduğu ülkelerde suç oranları artmakta, ahlaki sorunlar gündeme gelmektedir. Bu sebeple değerler kazandırma, eğitimin en güncel konusu haline gelmiştir. Lickona'ya (1991) göre, 21.yüzyılda değerler eğitiminin okullarda yer almasının nedenleri şöyle sıralanmaktadır: 1) Gençlerin manevi anlamda değişmeleri gerekir. 2) Uygar toplumlar değer eğitimine önem verirler. 3) Çok kültürlü toplumlarda evrensel değerlere önem verilmelidir. 4) Demokratik toplumlarda insan haklarına saygı, sorumluluk gibi değerler ön plana alınmalıdır (Akt: Çengelci, 2010). Bu bakımdan okulun amacı, çocuğu hem akademik olarak eğitmek hem de insani değerleri çocuğa kazandırmak olmalıdır.

Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Değerlerin küçük yaştan itibaren kazanılması gerektiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bunun için en uygun dönemin okulöncesi eğitim kurumları olduğu kabul görmektedir. Bu bakımdan okulöncesi eğitim programları buna göre düzenlenmiştir. Okulöncesi eğitim programında değerler eğitimin bütüncül olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Zira değerler birbirinden bağımsız olmayıp bireyin sahip olması gereken değerler sistemi mevcuttur. Değerler eğitimi örtük program dâhilinde formal eğitim içinde yer almaktadır (Öztürk, 2009). Ancak

bu eğitim hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmelidir. Bu eğitimin etkililiğini artırmak için öğretmenler değerler eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmalıdırlar (Balat, 2012). Çocuğun küçük yaşta edindiği yanlış bir davranışı daha sonra değiştirmek zordur. Bu yanlış edinmelere önce aileler sonra eğitimciler fırsat vermemelidirler (Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2011). Değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde, okul-aile iş birliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere bazı değerlerin kazandırılması ve bunların pekiştirilmesinde aile okula destek olmalıdır.

Değerler eğitiminde hangi değerlere öncelik verilmesi gerektiği önemlidir. Bu durum uzun süre araştırılmakta olup evrensel değerlerin temel alınması gerektiği kabul görmektedir (Balat-Uyanık, 2012). Evrensel değerlerin bireye kazandırılmasından önce bireye kendi değerleri kavratılmalı ve bu konuda ailenin rolü göz ardı edilmemelidir. Değerler eğitimi demokratik toplumlar için bir zorunluluk olup aile ve okullarda etkileşim halinde verilmeli (Lickon, 1992), çocuklara sorumluluk, hoşgörü, saygı, öz disiplin, dürüstlük gibi değerler öncelikle kazandırılmalıdır (Lincan, 1991). Çocukların davranış ve tutumları bu dönemde yönlendirilerek etkili bir değerler eğitimi verilmesine çalışılmalıdır.

Okulöncesi dönemde değerler eğitimi başka bir açıdan öneme sahiptir. Öğrenciler gözlemledikleri davranışları günlük yaşamlarında gösterme eğiliminde olurlar (Yener, 2011). Bu bakımdan öğretmenler toplumun önem verdiği değerleri iyi bilmeli, toplumunun kendilerinden neyi beklediğinin farkında olmalıdırlar. Zira değerler eğitiminde öğretmen çok önemli bir konumdadır. Kişilik olarak sevecen, neşeli, sabırlı, enerji dolu bir öğretmen, değer eğitimi sürecini etkili yönetir (Yavuzer, 2011). Böyle bir öğretmen, toplumsal değer ve deneyimlerini öğrencilerine yansıtır (Gleen, 1998). Kısacası, okulöncesi dönemde, çocuk günlük hayatımızda kullandığımız değerleri öğrenir (Akto, 2017). İlerleyen dönemde, içinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun hareket ederek toplumsal hayata uyum sağlar. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi dönemde verilen değerler eğitiminin yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?
2. Değerler eğitiminde, okul-aile işbirliğinin önemi konusunda okulöncesi öğretmenleri neler düşünmektedirler?
3. Okulöncesi öğretmenleri çocuklara değerler eğitimi verirken ne tür etkinliklerden yararlanmaktadır?
4. Etkili bir değerler eğitimi verilebilmesi için bu konuda okulöncesi öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi araştırma tekniğinin kullanıldığı bir araştırma şeklidir. Bu araştırma tekniğinde amaç konu hakkında yeterli bilgi alma ve mevcut durumu olduğu gibi ortaya çıkarmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni, bireyin belli bir olguyu sınımayı yönelik oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır (Creswell, 2021). Bu çalışmada değer olgusu ele alınmış olup öğretmenlerin bu olgunun öğrencilere kazandırılması sürecine odaklanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve kreşlerde görev yapan okulöncesi öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken farklı türde okulöncesi kurumlarda görev yapma (bağımsız anaokulu, İlkokul ve ortaokul bünyesinde anasını ve kreş) ve araştırmaya gönüllü olarak katılma ölçütü olarak kabul edilmiştir. Böylece amaçlı örnekleme tekniklerinden birisi olan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu ölçütleri kabul eden 18 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış olup bunların 17'si gönüllü olarak görüşmeye katılmayı kabul etmişlerdir. Görüşme yapılan kişilerden 6 kişi bağımsız anaokulunda, 7 kişi ilkokulda, 2 kişi ortaokulda, 2 kişi ise kreşte çalışmaktadır. Bu kişilerden 14'ü evli, 3 kişi bekârdır. Görüşmeye katılan kişilerden 2'si erkek, 15'i kadındır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 4'ünün meslekte görev süresi 10 yıldan az; 8'inin görev süresi 10–20 yıl arasında; 4'ünün ise 20 yıldan fazladır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanmış sorulara muhatap alınan kişilerden cevap alma şeklidir (Kuş, 2003). Veri toplama kullanılacak görüşme formunu hazırlamak için önce literatür taraması yapılmıştır. Bu konuda daha önce yapılmış araştırmalar incelenerek bunlardan da yararlanılarak görüşmede kullanılacak 6 soru belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili olarak iki alan uzmanının görüşleri alınmış ve görüşme sorularından ikisinin çıkarılmasına karar verilmiş ve bu doğrultuda bir düzenleme yapılmıştır. Bu sorular birkaç okulöncesi öğretmene uygulanmış sorulardan herkesin aynı şeyi anladığına kanaat getirildikten sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğine yönelik şu önlemler alınmıştır: Araştırma aracının hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Sorular öğretmenlere uygulanmadan önce birkaç öğretmene yöneltilmiş ve herkesin sorulardan aynı şeyi anladığına kanaat getirilmiştir. Katılımcı görüşleri alındıktan

sonra sorular kendilerine okunarak katılımcı teyidi alınmıştır. Nitel araştırmalarda önemli hususlardan birisi inandırıcılıktır. İnandırıcılığı artırmanın yolları katılımcı teyidi, uzman incelemesi (Holloway ve Wheeler, 1996) ve aktarılabirliktir. Bu ölçüt katılımcıların dikkatli seçimi ve katılımcıların özelliklerinin açıkça belirtilmiş olmasıdır (Sharts-Hopko, 2002). Araştırmada bu özellikler dikkate alınarak araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılmasına çalışılmıştır.

Öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: 1) Okulda verilen değerler eğitiminin yeterliği konusunda görüşleriniz nelerdir? 2) Değerler eğitimi kazandırmada okul-aile işbirliğinin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 3) Okulöncesi öğretmenleri çocuklara değerler eğitimi verirken ne tür etkinliklerden yararlanmaktadır? Bunlar size göre yeterli midir?4) Etkili bir değerler eğitimi için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle katılımcılara, “çalışmanın amacından bahsedilmiş ve bu süreçte verdikleri cevapların bilimsel bir amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcı öğretmenlerden randevu alınmış ve her bir öğretmen ile yaklaşık 40 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmede ses kayıt cihazı kullanılmış ve yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma tekniklerinden birisi olan içerik analizinden yararlanılarak verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, eldeki verileri açıklayan kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde dikkat edilmesi gereken önemli üç nokta kodlama ve kategorilerin yapılan analizle uyum içinde olması; analiz edilecek materyalin temsil gücünün yüksek olması, kategorilerin araştırma amacına uygun olması olarak sıralanabilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada, içerik analizine geçilmeden önce katılımcıların her birisi Ö1, Ö2, Ö3...Ö17 olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliğine bakılmaksızın sadece görüşleri değerlendirilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar incelenerek benzer kavramlar işaretlenmiştir. Bunlardan kodlar elde edilmiştir. Bu kodlardan benzerlik gösteren ifadeler araştırma sorusuna cevap teşkil edecek şekilde bir araya getirilerek kategoriler yani alt temalar oluşturulmuştur. Bu kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Yani her soru bir tema kabul edilmiştir. Her tablonun altında bu kodlarla ilgi gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bazı yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerine dayalı olarak tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolarda yer alan bulgular ilgili tablonun altında açıklanmış ve bazı yorumlar yapılmıştır.

Okulda Değerler Eğitiminin Yeterliği Temasına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin okulda verilen değerler eğitiminin yeterliği konusunda görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin okulda verilen değerler eğitiminin yeterliğine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler	f
Yeterli buluyorum	Çok yararlı buluyorum	Ö1	1
	Çalıştığım kurumda dikkat ediyoruz	Ö3	1
	Verildiğini düşünüyorum	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö15	5
Kısmen yeterlidir	Küçük yaşta verilirse daha iyi olur	Ö4, Ö17	2
	Daha iyi olabilir	Ö5	1
	Tam anlamıyla yapan için yeterli	Ö7, Ö9	2
	Genişletilmeli, üzerinde daha çok durulmalı	Ö14	1
Yeterli değildir	Amacı iyiliği sevdirmek önemli	Ö11	1
	Yeterli değil müfredat genişletilmeli	Ö12	1
	Tam anlamıyla kazandırmak mümkün olmuyor	Ö13	1
	Gerçek hayata uyacak şekilde olmalı	Ö16	1

Tablo 1’de okulöncesi öğretmenlerin görüşleri yeterli, kısmen yeterli ve yeterli değil olmak üzere üç alt temada toplanmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu okulda verilen değerler eğitimi yeterli bulmakta ve “verildiğini düşünüyorum” cevabını vermişlerdir. Buna sayıya yakın bir öğretmen ise değerler eğitiminin kısmen verildiği görüşündedirler. Bu öğretmenlere göre “tam anlamıyla yeterli değildir.

Bu eğitimin yetersiz olduğunu belirten dört öğretmene göre ise değerler eğitimi yetersizdir. Bunlar müfredatın genişletilmesini ve gerçek hayata uygun olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

“Verildiğini düşünüyorum” (Ö2).

“Genelde gerek oyunlarda gerekse tüm gün yapılan etkinliklerde değerler eğitimi verilmekte diye düşünüyorum. (Ö10).

“Yeterli olduğunu düşünüyorum. Çeşitli materyal ve kaynaklarda değiniliyor. Masallar ve video içerikler de mevcut” (Ö6).

“Küçük yaşta verilmesi doğru (Ö4).

“Geliştirilmesi ve daha çok üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum. Düşüncem budur (Ö14).

“Yeterli değil. Müfredatın genişletilmesi lazım” (Ö 12).

Değerler Eğitimi Kazandırmada Okul-Aile İş Birliğinin Öneme Temasına İlişkin Görüşler

Okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimi kazandırmada okul-aile iş birliğinin önemine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değerler eğitimi kazandırmada okul-aile işbirliğinin önemine ilişkin görüşler

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler	f
Aile önemli	Kesinlikle çok önemli	Ö1	1
	Aile temellidir, okul pekiştirir	Ö3	1
	Eğitimin üçayağı vardır	Ö4	1
	Ailenin payı daha önemli	Ö7	1
İş birliği olmalı	Okul-aile birlikte hareket etmeli	Ö2	1
	Okul ve aile eşgüdümü olmalı	Ö5	1
	Okul aile iş birliği önemli	Ö6, Ö15, Ö17	3
	Kesinlikle iş birliği çok önemli	Ö8	1
	Birbiriyle bağlantılı	Ö9	1
	Beraber hareket etmeli	Ö12	1
	Okulda öğrenilen evde pekiştirilir	Ö13	1
	Aileden bağımsız olamaz	Ö14	1
Okul önemli	Okulun konuya eğilmesi lazım	Ö11	1
	Ailenin etkisi azalmıştır	Ö10	1
	Okul aileden önce gelmeli	Ö16	1

Tablo 2’de okulöncesi öğretmenlerin okul-aile iş birliğine yönelik görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu iş birliğinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Birbirine benzer cümlelerle “okul-aile iş birliği önemli” cevabını vermişlerdir. Dört öğretmen ailenin önemli olduğunu vurgularken üç öğretmen okulun daha önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

“Okulda öğrettiklerimizi aile desteklemeli. Beraber hareket etmeliler” (Ö12).

“Genelde birbiriyle bağlantılı aile ile her anlamda iletişim çok önemli” (Ö9).

“Kesinlikle iş birliği çok önemli” (Ö8).

“Değerler eğitimi aileden bağımsız olamaz o yüzden verilen değere uygun aile katılımları yapmak bilgilendirici yazı ve broşür dağıtmak daha faydalı olacaktır” (Ö14).

“ Çok önemli aile temelidir okul sadece pekiştirir” (Ö3).

“Her zaman eğitimin 3 ayağı vardır. Öğretmen-Öğrenci-Veli (Ö4).

"Eskiden aile içinde öğrenilen ve aktarılan değerler, küçülen dünyada artık sosyal çevreyle de oluşmaktadır. Aileler, değer sisteminin gelişmesinde çocukları üzerindeki etkileri azaldığı için, sâhip oldukları değerleri çocuklarına yeterince aktaramadıklarını hissetmektedirler" (Ö10).

"Değer eğitiminde okul aileden önce gelmeli öğretmen rol model olmalı veli ise bunu desteklemeli! (Ö16).

Değerler Eğitimi Yapılırken Ne Tür Etkinliklerin Yapıldığı Temasına İlişkin Görüşler

Okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimi yapılırken ne tür etkinlikler yapıldığı ve bunun yeterli olup olmadığına ilişkin görüşler Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3. Değerler eğitimi yapılırken ne tür etkinliklerin yapıldığına ilişkin görüşler

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmen	f
Çoklu Etkinlik	Drama, rol yapma, empati oyunları, sanat etkinliği	Ö3,	1
	Drama, oyun, öğretmenin hayal gücüne kalmış	Ö4	1
	Oyunla öğretim, video, slâytlar, görseller	Ö8	1
	Dergi çalışmaları, masal anlatımı, video ve şarkılar	Ö6, Ö7	2
	Hikâye Anlatımı, video, canlandırma, rol oynama, müzik	Ö13	1
	Sanat etkinliği, hikâye, drama, rond, şarkı, pano hazırlama, ödül köşesi	Ö15	1
	Hikâye, sanat, oyun etkinliği, drama ve müzik	Ö16, Ö17	2
Tek Etkinlik	Video izleme, hikâye okuma, çeşitli etkinlikler yapma	Ö5	1
	Kitaplar üzerinden gitmek değerlerle ilgili ödev verme	Ö14	1
	Okulumuzda genelde drama yöntemiyle veriliyor	Ö2	1
Farklı etkinlik	Yaparak ve yaşayarak öğrenme uygulanmaktadır	Ö12	1
	Aile ve arkadaşlardan yararlanılmaktadır	Ö9	1
	İnsanı insan yapan özellikler geliştirilmektedir	Ö10	1
	Ailelerden yararlanılmaktadır	Ö11	1
	Uygulanabilecek somut örneklerden yararlanılmaktadır	Ö1	1

Tablo 3'te çoklu etkinlikler çoğunlukla drama, oyun, masal ve hikâye anlatımı, oyun, video izleme gibi etkinliklerden oluşmaktadır, Tekli etkinlikler ise kitap okuma, drama ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerden oluşmaktadır. Farklı etkinlikler alt teması olarak nitelenen bu çalışmalar arasında, bazı öğretmenler aileden yararlanmakta veya öğrencilerin bazı özelliklerini geliştirmeye öncelik vermektedirler. Bir öğretmen ise somut örneklerden yararlandığını belirtmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Drama, rol yapma tekniği ve empati oyunları Sanat Etkinliği." (Ö3).

"Dergi çalışmaları masal anlatımı ve dramalardan yararlanıyoruz. Çeşitli video ve şarkılar da mevcut. Tabi ki en önemlisi çocuklara örnek olabilmek" (Ö6).

"Çok çeşitli etkinlikler yapıyor. Sanat etkinliği, hikâye okuma, drama, rond, şarkı söyleme, pano hazırlama, ödül köşesi gibi. Ama önemli olan çocukların rol model aldığı kişilerin değerleri ne kadar uyguladığı (Ö15).

"Kitaplar üzerinden gitmek daha faydalı oluyor ve hangi değer verilecekse o değerle ilgili ödevler ve sorumluluklar vermek" (Ö14).

"Uygulanabilecek somut örnekler olmalıdır" (Ö1).

"Ben tüm etkinliklerde değerler eğitimine değindiğimi düşünüyorum. Yeterli olması için aile ve arkadaş çok önemli" (Ö9).

Etkili bir değerler eğitimi için yapılan öneriler teması

Öğretmenler bu konuda birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yapmış oldukları öneriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Etkili bir değerler eğitimi için yapılan öneriler

Alt Tema	Kodlar (öneriler)	Öğretmen	f
Hangi değerlerin verilmesi	Kültürümüzü yansıtan değerler verilmeli	Ö1	1
	Hayatın her alanında değerler vardır	Ö9	1
	Hızla yok olan değerlerimizi korumalıyız	Ö10	1
Değerlerin verilme biçimi	Ailede pekiştirici çalışmalar yapılmalı	Ö7	1
	Her zaman hatırlatmalı ve hatırlatılmalı	Ö8	1
	Sadece duyarak değil görerek verilmeli	Ö2	1
	Birey bunu gerçek yaşamına uyarlamalı	Ö16	1
	Çocuğun değerini ne olduğunu bilmesi ve özümsemesi lazım	Ö17	1
	Yaşanmadan aktarılırsa çocuk anlamaz	Ö3	1
Değerler eğitiminin niteliği	Her zaman somutlaştırılarak verilmeli	Ö4, Ö5	2
	Ahlak eğitimi okulda başarılacak bir durum değildir	Ö11	1
	Zorunlu ders olmalı ve okullarda değerler eğitimi köşesi olmalı	Ö12	1
	Çocuk olayın içinde girdiği, karaktere büründüğünde etkili olur	Ö13	1
	Öncelikle rol model olmalı ve doğru etkinliklere katılım sağlanmalı	Ö14	1
	Değerler eğitimi ailede başlar. Anne ve baba çocuğa örnek olmalı	Ö15	1
	Öğretmenlere bu konuda seminer verilmeli	Ö1	1

Tablo 4'te okulöncesi öğretmenlerin önerilerine bakıldığında, önerileri üç tema da toplamak mümkündür. Bunlar hangi değerlerin verilmesi gerektiği, değerlerin verilme yani nasıl kazandırılacağı ve değerler eğitiminin niteliğine yöneliktir. Birinci alt temaya ilişkin olarak üç öneri getirilmiştir. Kültürel değerler ile hayatın her alanında değerler olduğu ve hızla yok olan değerlerin kazandırılması önerilmektedir. Değerlerin somutlaştırılarak verilmesi, yaşayarak verilmesi, pekiştirilmesi, gerçek hayata uyarlanması gerektiği, hatırlatılması gibi tavsiyelerde bulunulmuştur. Değerler eğitiminin niteliğine ilişkin olarak okulda başarılacak bir

durum olmadığı, böyle bir eğitime ailede başlanması, zorunlu ders olması, rol model olunması, öğretmenlere bu konuda seminerler verilmesi gibi öneriler yer almaktadır. Bazı katılımcıların yapmış olduğu önerilerden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

“Kültürümüzü yansıtan, yaşantımızda rastladığımız, konular olmalıdır” (Ö1).

“Verilen etkinlikleri her zaman somutlaştırmak gerekir” (Ö4).

“Öğretmenlere ve velilere bu konuda eğitici seminerler verilebilir” (Ö6).

“Kesinlikle göz ardı edilmeden konulara dâhil edilmeli her zaman alınmalı, hatırlatmalı, hatırlatılmalı” (Ö8).

“Hayatın her alanında değerler vardır ve değerler eğitime önem verilmeli” (Ö9).

“Zorunlu ders olmalı, okullarda sabit değerler eğitimi köşesi olmalı.” (Ö12).

“Değerler eğitimi ailede başlar. Öncelikle anne ve babanın örnek olması gerekir” (Ö15).

Sonuç ve Tartışma

Okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin ele alındığı bu araştırmada, elde edilen bulgular tartışılmış ve alanyazında bazı çalışmalarla karşılaştırılarak bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitiminin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla yeterli, bazılarınınca kısmen yeterli bulunurken dört öğretmen tarafından yetersiz bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimini çoğunlukla yeterli veya kısmen yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Alanyazına bakıldığında, Bingöl il merkezinde yapılan bir çalışmada okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri olumlu bulunmuştur (Bilmez ve Tarkoçin, 2017). Tokat ilinde yapılan bir araştırmada, okulöncesi öğretmenleri kendilerini değerler eğitimini kazandırma sürecinde kısmen yeterli görmüşlerdir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015). Bu çalışmanın bulguları alanyazınla benzerlik göstermektedir. Değerler küçük yaşlarda kazanılmakta ve birey bunları hayatı boyunca kullanmaktadır. Bu bakımdan değer öğretiminde okulöncesi dönem önem taşımaktadır (Yılmaz, 2003; Oktay, 2010; Kandır, 2001). Bu durum dikkate alınarak sevgi, saygı, paylaşma, hoşgörü, farklılıklara saygı, dürüstlük, iş birliği, farklılıklara saygı gibi değerler okulöncesi eğitim programına sonradan eklenmiştir (Aydın- Akyol ve Gürler, 2012). Toplumda nitelikli ve ahlaklı bireyler yetiştirme, okullarda verilen değerler eğitimiyle mümkün olabilir (Aspin, 2000; Halstead ve Pike, 2006). Başka bir çalışmada, değerler eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişime katkı sağladığı (Öztürk Samur ve Deniz, 2014), bir diğer çalışmada, okul öncesi dönemde sevgi, saygı, yardımlaşma, sorumluluk, paylaşım ve dürüstlük gibi değerlerin çocuklara kazandırılması gerektiğini ifade edilmiştir (Kozikoğlu, 2018). Bu çalışmalara rağmen değer kavramının soyut oluşu ve çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle bazı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir (Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019). Bu çalışmada az sayıda öğretmen değerler eğitiminin yetersizliğini dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularının alanyazınla uyum içinde olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, değerler öğretiminde okul-aile iş birliğinin önemine ilişkindir. Bulgulara bakıldığında, çoğunlukla öğretmenler iş birliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu konuda ailenin daha etkili olduğunu bazı öğretmenler ise okulun daha önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Sonuç olarak değer öğretiminde okul ile ailenin iş birliği yapması çoğunlukla kabul görmektedir. Alanyazına bakıldığında, okulda verilen değerlerin aile ortamında pekişmekte olup değer öğretiminde okul aile iş birliği önemlidir (Çengelci vd., 2013; Kerem Aktan ve Kamaraj, 2006). Değerler eğitimine tüm paydaşların katılımı ve iş birliğinin önemli olduğu dile getirilmektedir (Kolay-Çepni ve Kaptan, 2021). Bir başka çalışmada, okul öncesi değerler eğitiminde, aile ile iş birliğinin önemi vurgulanmaktadır (Crowther, 1995). Bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Bazı çalışmalarda ise, değerler eğitiminde ailenin öncelikli olduğu okulun ise ailede öğrenilen değerleri pekiştirip yanlışları düzeltmeye çalıştığı belirtilmektedir (Baydar, 2009; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Gür vd., 2015). Aksine değer eğitiminde okulun daha önemli olduğunu belirten araştırmalar (Tay ve Yıldırım, 2009) da yer almaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalar bu çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Değerler öğretiminde, çocuğun yaşadığı çevre, akran grupları, okul ortamının önemli olduğu belirtilirken (İşcan, 2007), çocukların kazandığı davranışları ileriki dönemlerde değiştirmenin gücü göz önüne alınırsa, aile ve eğitimcilerin birlikte hareket etmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Balat-Uyanık ve Balaban-Dağal, 2011). Okulöncesi eğitimde aile katılımı, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır (Reeves, 2007). Çocukların olumlu davranışları aileler tarafından desteklenmelidir (Oktay vd., 2003). Öğrencilere kazandırılan değerler de bunlar arasında yer almaktadır. Öğretmen ve aile arasında olumlu ilişkiler olması çocuğun eğitime önemli katkı sağlayacaktır (Oktay, 2004). Çocukların anne ve babalarını taklit ettikleri bilinmektedir. Aileler çocuklarının olumlu eylemlerine olumlu tepkiler vererek (Bilgin, 2010) okulda öğrenilen değerlerin pekiştirilmesine katkı sağlamalıdır.

Araştırmanın üçüncü sorusu, öğrencilere değerlerin nasıl kazandırıldığına yöneliktir. Öğretmenler, öğrencilere değerleri öğretirken drama, rol yapma, sanat, video izleme, oyunla öğretim, hikâye anlatımı, canlandırma, şarkılar, pano hazırlama gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yani değerlerin öğrencilere kazandırılmasında farklı ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Alanyazına bakıldığında, Mardin ilinde yapılan bir çalışmada okulöncesi öğretmenlerin değerler öğretiminde eğitsel oyunlar, hikâye, drama, tartışma gibi yöntemler kullanılmaktadır (Akto ve Akto, 2017). Bir çalışmada, öğretmenlerin sıklıkla değerlerin kazandırılmasında hikâye okuma etkinliklerine yer verdikleri belirtilmektedir (Thompson, 2011). Değerler eğitiminde drama yöntemi, insani değerleri kazandırmada önemlidir (Önder, 2012). Örnek olay yöntemi de bireyin ideal değerlere ulaşmasına yardımcı olur (Karatay, 2011). Bu çalışmanın bulguları alanyazınla benzerlik göstermektedir. Elbette bu konuda öğretmen faktörü de önemli rol oynamaktadır. Öğrenme, taklit ve gözlem yoluyla (Aydın, 2006) ve model alınarak (Bandura, 1986) gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Ayrıca çocuklar başkalarını

gözlemleyerek bazı davranışları kazanırlar (Yeşilyaprak, 2002). Öğretmen, öğrencilere bazı davranışları kazandırırken çeşitli yöntem ve teknikleri düzenleyen kişidir (Kılıç vd., 2004). Öğretmenin bu yöntemleri kullanırken sabırlı ve sevecen olması süreci olumlu yönde etkileyecektir (Yavuzer, 2011). Bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenler bu yöntemleri çoğunlukla yeterli bulmaktadırlar. Kısmen yeterli bulanlar da bunlara eklendiğinde çoğunluğun bu uygulamaları yeterli bulduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak bir öğretmen değerlerin somutlaştırılarak verilmesini diğeri ise gerçek yaşamdan kopuk bir şekilde değer öğretiminin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Çocukların kendi değerlerini oluştururken büyüklerinden etkilendiği (Taylor, 1996) dikkate alınırca burada aile ve öğretmenlere önemli sorumluluk düşmektedir. Sorumluluk, şefkat, hoşgörü gibi değerlerin kazandırılmasında gerçek yaşamla ilişkilendirme önem arz etmektedir.

Okulöncesi öğretmenler değerler eğitiminde başarının artırılması için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunların başında değerlerin somutlaştırılması gelmektedir. Diğer yandan bazı öğretmenler değerlerin ailece pekiştirilmesini, toplum olarak değerlere önem verilmesi gerektiğini, ailenin çocuklarına örnek olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretmen de değer eğitiminin zorunlu olmasını istemektedir. Okulöncesi çocuklarda oyun hayatın kendisidir (Balbay, 2021). Çocuklara bazı değerler oyun içinde somutlaştırılarak verilebilir. Yapılan bir çalışmada, animasyon destekli değerler öğretiminin başarıyı artırdığı bulgularına ulaşılmıştır (Çelik, 2019). Okulöncesi öğretmenlerin önerilerini destekleyen alanyazında bulgular bulunmaktadır (Atayev, 2019; Eryiğit, 2018; Pınarkaya, 2017; Öner, 2015). Değerler eğitimi çocuk ailede doğduğunda başlar (Balat ve Dağal, 2009). Değerlerin çocuk tarafından kazanılmasında aile baş aktör olarak kabul edilmektedir (Doğanay, 2009). Değerlerin aile tarafından pekiştirilmesi de önem arz etmektedir.) Bir araştırmada, okulöncesi dönem içinde yer alan çocuklarının gelişmiş değerler eğitimi için henüz hazır olmadıkları ifade edilmektedir (Thornberg, 2008). Bunların ileri okul kademelerinde verilmesi gerekir. Bulgulara dayalı olarak okulöncesi öğretmenlerin değerler eğitimini yeterli ve kısmen yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler değerlerin öğrencilere kazandırılmasında okul ile ailenin işbirliği yapmasına olumlu bakmaktadırlar. Bazı öğretmenler bu konuda ailenin daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. İşbirliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Değerler öğretiminde öğretmenler farklı öğretim yöntemleri kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenlerin daha fazla yöntem kullandığı ama bazılarının değerler eğitimini öğrencilere kazandırma birkaç yöntemle yetinmektedirler. Öğretmenler bu konuda bazı önemli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, değerlerin somut yaşantılara dayalı oyunlarla verilmesini istemektedirler.

Bu sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Birkaç öğretmen okulda verilen değerler eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Değerler eğitiminin bu konuda eğitim almış kişilerce verilmesi önerilmektedir.

2. Öğrencilerin değerleri özümsemeleri için etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması, kazanılan değerlerin gerçek yaşantılar içinde kullanılması önerilmektedir.
3. Öğretmenler hemen çoğunlukla okul-veli iş birliğinin önemini dile getirmişlerdir. Bu bakımdan okul-aile iş birliğinin artırılması önerilmektedir.

Bu nitel çalışmanın nicel olarak farklı örneklem gruplarında veya nitel olarak değişik çalışma gruplarında tekrarlanması ve bulguların karşılaştırılması önerilmektedir.

Extended Abstract

An Examination of Preschool Teachers' Views on Values Education

Nurhan ARSLANTÜRK, İbrahim GÜL

Introduction

There are different definitions of preschool education. It is the education process that covers the education of children, education given in accordance with their individual characteristics (Gürkan, 2004; Oktay, 2010), education aimed at developing the self-care areas of children who have not reached the age of compulsory education (Arı et al., 2006) and education given in accordance with the individual differences of children (Artut and Tarım, 2014). The aim of this education, called early childhood education, is to develop children's sense of discovery and curiosity (Genç and Senemoğlu, 2001). These knowledge and experiences that children acquire at an early age are gained during the preschool education period, which is the most important stage of education (Babaroğlu, 2018).

Values are personal or social judgments that manage people's behaviors, give meaning to social life, and are criteria for evaluating situations and events (Ayдын, 2011; Gürler, 2012). They are generalized attitudes that are shared and accepted (Yapıcı and Zengin, 2003). They are things that people attach importance to and strive to achieve (Bolay, 2004). Values show what will be rewarded and what will result in punishment (Avcı, 2007). Creating questions about concepts such as respect, justice, honesty and equality, which form the basis of interpersonal relations, means making values a problem (Kuçuradi, 2010). Crime rates are increasing and moral problems are emerging in the world. For this reason, imparting values has become the most current issue in education. Lickona (1991). In the 21st century, the reasons why values education should take place in schools are listed as follows: 1) Young people need to change in a spiritual sense. 2) Uyghur societies attach importance to value education. 3) Universal values should be given importance in multicultural societies. 4) In democratic societies, values such as respect for human rights and responsibility should be prioritized (Cited in, Çengelci,

2010). In this context, the aim of this study is to reveal preschool teachers' views on values education. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are preschool teachers' views on the adequacy of values education in preschool period?
2. What do preschool teachers think about the importance of school-family cooperation in values education?
3. What kind of activities do preschool teachers utilize while providing values education to children?
4. What are preschool teachers' suggestions for effective values education?

Method

Qualitative research method was used in the study. Qualitative research is a form of research in which research techniques such as interview, observation and document analysis are used. The aim of this research technique is to obtain sufficient information and to reveal the current situation (Yıldırım & Şimşek, 2008). The phenomenological design focuses on the meanings that an individual creates to test a certain phenomenon (Creswell, 2021). The study group of this research consists of preschool teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and nurseries in different provinces of Turkey in the 2023-2024 academic year. Seventeen preschool teachers participated in the study. In this study, data were collected through interview technique. Measures were taken regarding the validity and reliability of the data collection tool. The data of the study were analyzed by content analysis.

Results and Discussion

According to the findings of the research, teachers mostly consider the values education given at school as adequate and partially adequate. A few teachers stated that the education provided was insufficient. They stated that school-family cooperation is important in the values education given at school. In this regard, some teachers reported that the school is more important than the family. Teachers utilize different techniques in values education. Some of them are drama, role-playing, art, watching videos, teaching with games, storytelling, animation, songs, and preparing panels. Teachers made some suggestions about values education. The most important of these suggestions is that values should be concretized. On the other hand, it was also suggested that the values should be reinforced by the families. Based on the findings, it is concluded that preschool teachers attach importance to values education. It was suggested that people without pedagogical formation should not give education in preschool period.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademesindeki gerçeleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi üniversitesi.
- Akıtürk, H.K., & Bağçeli-Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294.
- Akto, A., & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler. *E-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 1074-1095. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.342143>
- Aküzüm, C., & Ergenekon, Ö. (2021). Okulöncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 98-117.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. (36-72 aylık çocuklar için)*. Ya-Pa Yayıncılık.
- Arı, R., Deniz, M., Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2006). *Çocukların okula hazırlanması (anne-çocuk eğitimi) temel araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayıncılık.
- Artut, P.D., & Tarım, K. (2004). Okul öncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: Toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-10.
- Aspin, D.N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Atayev, S. (2019). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Avcı, N. (2007). *Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı. Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. Üniversite gençliği ve değerleri. Değerler Eğitimi ve Uluslararası Sempozyumu, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları*.
- Aydın, A. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi (7.Baskı)*. Tek Ağa.
- Aydın, M. Z., & Akyol-Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Babaroğlu, A (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313,1330.
- Balat Uyanık, G. (Ed.). (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Pegem Yayıncılık.
- Balat, G.U., & Doğal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Kök Yayıncılık.
- Balbay, E. (2021). Okulöncesi din eğitiminde soyut kavram etkinliği örneklerinin tahlili. *MECMUA Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 118-132. <https://doi.org/10.32579/mecmua.984949>
- Bandura, A. (1986). *Social fondations of though and action: A socialcognitive theory*. Prentice-Hall

- Başal, H.A. (2005). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk, doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?* (Çev. C. Yorulmaz). Arkadaş Yayıncılık.
- Bilgin, H. (2010). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Bilmez, B., & Tarkoçin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarının incelenmesi (Bingöl ili örneği). *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113127.
- Bolay, S.H. (2004). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*. 1(1), 12-19.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Crowther, E.F. (1995). *Efforts to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring*. Vision. Richmond: The Virginia Association of Independent Schools.
- Çelik, B. (2019). *Animasyon destekli değerler eğitimi programının akademik başarıya, derse ve bilişim değerlerine yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisi*, [Doktora tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çelikkaya, T., & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Demirbaş, Y., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Dirim, A. (2004). *Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitimi*. Esin Yayınevi.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Ergün, M., & Duman, T. (1998). Kritik durumlarda öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 45-58.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Eryiğit, U. (2018). *Fen bilimleri dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Üniversitesi.
- Genç, Ş., & Senemoğlu, N.,(2001). *Okul öncesi eğitim modül 12 ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*, T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, 83
- Gleen, C.L. (1998). What real education requires. *Journal of Education*, 180(3), 41-50.

- Gömleksiz, M.N. (2007). *Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ ili örneği. Okul ve değerler. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.*
- Güler, T. (2011). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş.* Anı Yayıncılık.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., & Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara Örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Gürkan, T. (2004). Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.* Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T., Unutkan, Ö., Oktay, A., & Zembat, R. (2003). *Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım? Ya Pa Yayınları.*
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Ed.). *Values in education and education in values.* Oxon: RoutledgeFalmer.
- Halstead, J.M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action.* Cornwall: Routledge.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses.* Oxford: Blackwell Science Ltd.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaçar, A.Ö., & Doğan, N. (2007). *Okulöncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü.* Akademik Bilişim (s.1-11), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya 31 Ocak-2 Şubat 2007.
- Kandır, N. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 151.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı, *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay. 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Kolay Çepni, B., & Yarar Kaptan, S. (2021). Opinions of classroom teachers and parents regarding the role of school and family in value education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 5(2), 204-228.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kök, M., Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N., & Bay, E. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 17, 82-93.
- Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve değerleri.* Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?* Anı Yayıncılık.

- Kuzu-Jafari, K., & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35.
- Lickona, T. (1991). *Responsibility*. Bantambooks. New York.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam books.
- MEB. (2010). *Okul öncesi eğitim programı öğretmen kılavuz kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Memduhoğlu, H. B., & Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 116-130.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları: *Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2002). Yaşamın sihirli yılları: *Okul öncesi dönem* (3. Basım). Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. (Edt: Ayla Oktay). *İlköğretime hazırlık ve İlköğretim Programlar*. Pegem Yayıncılık.
- Önder, A. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin, Z. (Ed.), *Okul öncesinde eğitici dram uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri* (ss.155-186), Anı Yayıncılık.
- Öner, Y.E. (2015). *Simülasyon ve animasyon destekli 5E modelinin öğretmen adaylarının fen başarısı ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özkan-Kılıç, Ö., & Özbek-Ayaz, C. (2018). 5-6 yaş grubu çocukların değerlere yönelik farkındalık düzeyini arttırmada değerler eğitimi programının etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 818-824.
- Öztürk Samur, A., & Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kurumsal Eğitimbilim*, 7(4), 463-481.
- Öztürk, A. (Ed.). (2009). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Pınarkaya, Y. (2017). *Aynalarda yansıma ve ışığın soğurulması ünitesinde animasyon destekli kavram karikatürleri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi
- Reeves, Diona. L. (2007). *Parent Involvement in early childhood settings*. Pace, USA.
- Sapsağlam, Ö., & Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.

- Sharts-Hopko, N.C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 13 (4), 84-86.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E.A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3) 1499-1542
- Taylor, M.J. (1996). Voicing their values: pupils' moral and cultural experience. J.M. Halstead and M. J. Taylor (Eds). *Values education and education in values*. New York: Routledge Falmer.
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *IFE Psycholog IA*, 19(2), 394-411.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". R. Turan ve K.Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleri ile değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzun, M. & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ünal, S. (2018). *Okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin değerlendirilmesi*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen dünyada eğitim). Tam metin kitabı. 9-13.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Akçay Yayıncılık.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z.S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(4), 173-206.
- Yavuzer, H. (2011). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna kadar çocuk psikolojisi*. Remzi Kitapçılık.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 19, 499-522.
- Yener, F. (2011). *Sorunlu Öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (12. Baskı). Pegem A.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitim, M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. 12-17. Morpa Kültür Yayınları.



Yazar beyanları/Statements of the authors


Etik <ul style="list-style-type: none">✓ “Okulöncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.✓ Bu çalışma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruldan 31.05.2024 tarihinde (2024-522 Karar no) izin alınmıştır.	Ethic <ul style="list-style-type: none">✓ Scientific, ethical and citation rules were followed during the writing process of the study titled “An Examination of Preschool Teachers’ Views on Values Education”, no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.✓ Permission for this study was obtained from Ondokuz Mayıs University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee on 31.05.2024 (Decision no. 2024-522).
Yazar Katkıları <ul style="list-style-type: none">✓ Bu çalışmaya yazarların katkı oranları eşittir	Contribution of Authors <ul style="list-style-type: none">✓ The contributions of the authors to this study are equivalent.
Çatışma Beyanı <ul style="list-style-type: none">✓ Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.	Conflict Statement <ul style="list-style-type: none">✓ There is no financial conflict of interest with any institution, organization, person related to our study and there is no conflict of interest between the authors.




Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarıyla Türkçe Öğretimi Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship between Attitudes towards Book Reading Habits and Turkish Language Teaching Self-Efficacy of Prospective Classroom Teachers

Şimal SARIASLAN¹, Mehmet Arif BOZAN², Beste GÜNÇİÇEK³, Bedriye ÜLGÜL⁴

¹Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, simalsariaslan@stu.aydin.edu.tr,  0009-0000-4800-077X

²Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, mehmetbozan@aydin.edu.tr,  0000-0003-3554-4828

³Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, besteguncicek@stu.aydin.edu.tr,  0009-0001-1037-7325

⁴Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, bedriyeulgul@stu.aydin.edu.tr,  0009-0006-5360-2840

Araştırma makalesi/ Research Article

Geliş: 16.10.2024



Kabul: 02.12.2024



Yayın: 31.12.2024

Atıf/ Citation

Sariaslan, Ş., Bozan, M. A., Günçicek, B., & Ülgül, B. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 102-123. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1568318>

Sariaslan, Ş., Bozan, M. A., Günçicek, B., & Ülgül, B. (2024). Investigation of the relationship between attitudes towards book reading habits and Turkish language teaching self-efficacy of prospective classroom teachers. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 8(2), 102-123. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1568318>

* Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A programı 2023 yılı 2. dönemde kabul edilen aynı isimli projeden yararlanılarak üretilmiştir.

Öz

Kitap okuma alışkanlığı bireylere, eleştirel düşünme, yeniliklere açık olma, farklı bakış açıları ve farklı çözüm yolları üretebilme becerilerini kazandırır. Bu bakımdan kitap okuma alışkanlığı öğretmenler için kazanılması gereken önemli bir davranıştır. Okuma alışkanlığı bulunan öğretmenlerin, eğitimdeki gelişmelere ayak uydurabileceği, eğitimde farklı bakış açıları üreterek farklı öğretim yöntemlerinden yararlanabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin eğitimi nitelikli hale getirmeleri için sahip olması gerekenlerden bir diğeri ise öz yeterlikleridir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerinin olması öğrencilere de kitap okuma alışkanlığı kazandırabilme açısından önemlidir. Belirtilen bu durumlardan yola çıkarak mevcut araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarıyla Türkçe öğretimi konusundaki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim gören 184 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizlerine karar vermek amacıyla yapılan normallik testi sonucunda normal dağılmadığı tespit edilip parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının ve Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin orta düzeyin üstünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleriyle anlamlı ve olumlu düzeyde ilişkisi olduğu elde edilen bir diğeri bulgudur. Ulaşılan bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının arttıkça Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin de artacağı söylenilebilir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını sağlayacak uygulamalara yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum, sınıf öğretmeni adayları, Türkçe öğretimi

Abstract

The habit of reading books gives individuals the ability to think critically, to be open to innovations, and to produce different perspectives and different solutions. In this respect, the habit of reading books is an important behavior that should be acquired by pre-service teachers and teachers as well as other individuals. It can be said that teachers with reading habits can keep up with the developments in education, produce different perspectives on education, and benefit from different teaching methods. In addition, the developments provided by reading skills can positively affect the teaching process. Based on this situation, the present study aimed to examine the relationship between the reading habits of prospective primary school teachers and their self-efficacy in teaching Turkish. For this purpose, the study method was determined as relational screening. The participant group of the study consisted of 184 prospective primary school teachers studying at the 3rd and 4th grade level. “Attitude Scale on Book Reading Habits”, and “Self-Efficacy Scale for Turkish Language Teaching” were used as data collection tools. SPSS 25.0 program was used to analyze the data obtained. As a result of the normality test conducted to decide on the data analysis, it was determined that the data were not normally distributed, and nonparametric tests were preferred. In the study, it was found that pre-service primary school teachers’ book reading habits and Turkish language teaching self-efficacy were above the middle level. In addition, another finding was that pre-service primary school teachers’ book reading

habits had a significant and positive relationship with their Turkish teaching self-efficacy. In line with these findings, it can be said that as the reading habits of classroom teachers increase, their self-efficacy in teaching Turkish will also increase. In this context, in the research, suggestions were presented for the applications that will ensure the reading habits of pre-service teachers and for the researchers.

Keywords: Attitude towards the habit of reading books, pre-service primary school teachers, Turkish language teaching

Giriş

Günümüzde, yaşanan teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek ülkeler açısından oldukça önem taşımaktadır. Teknolojide yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmek için eğitim ciddi bir araçtır. Çünkü hızla değişen teknolojinin oluşturduğu koşullara ve yeni gelişmelere ayak uydurabilecek nitelikte entelektüel bireyler, değişimi sağlama noktasında önemli konumdadır. Nitelikli ve entelektüel bireylerin yetişmesinde okumanın büyük önemi vardır. Bu nedenle okumanın hayatımızdaki yeri oldukça önemlidir. Okuma; algılamayı, görmeyi, anımsamayı, seslendirmeyi, birleştirmeyi, anlamlandırmayı ve yorumlamayı içeren bilişsel bir süreçtir (Coşkun, 2002). Kitap okumak insanı bilişsel ve duygusal alanda geliştirerek olaylara eleştirel bir şekilde yaklaşabilmesini, sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirebilmesini ve yaratıcı düşünebilmesini sağlamaktadır (Tanju, 2010). Çünkü kitaplar içerdikleri bilgilerle bireye pek çok bakış açısı kazandırır. Bu nedenle kitap okuyan birey, karşılaştığı soruna farklı çözüm yolları bulma becerisi kazanır. Bu önemli becerinin yaşam boyu devam edebilmesi için bireylerin kitap okumayı, alışkanlığa dönüştürmesi gerekmektedir.

Bireyde okuma alışkanlığı kazanılması için küçük yaşlardan itibaren kitap sevgisi oluşturmak önemli adımlardan birisidir. Nitekim alanyazında okuma alışkanlığının kazanılmasında kişilerin küçük yaşlarda kitap okumayla tanışmalarının önemli olduğu belirtilmiştir (Duros, 2009). Bu duruma destek olarak Baccus (2004), öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumlarının, öğrencileri doğru şekilde kitap okumaya yönlendirmeleri, onların okuma sürecini sevmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çocukların kitap okuma alışkanlığını kazanmasında ilkökul çağı özelinde sınıf öğretmenlerine önemli bir görev düştüğü söylenilebilir. Nitekim Huang (2017) öğretmenlerin, çocuklara okuma ve yazma becerilerini sevdirebilmeleri için kendilerinin iyi bir okuyucu ve yazar olması gerektiğini belirtmiştir. Buna paralel olarak Baccus'un (2004) belirttiği gibi öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının öğrencilerin tutumlarını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okuma anlamında öğrencilere rol model olması gerekmektedir. Burgess vd. (2011) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmenlerin okuma alışkanlıklarıyla ve edebiyata bakış açılarıyla önemli bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çocuklara bu alışkanlığı kazandırabilmek için öncelikle sınıf öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiği söylenilebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerinde gördükleri davranışları benimsedikleri

göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmeninin okuma alışkanlığına sahip olmasının önemli olduğu söylenilebilir. Baccus'un (2004) diğer belirttiği bir konu da öğretmenlerin kitap okuma konusunda öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmeleri, sevdirmeleri gerektiğidir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yaptıkları doğru uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını etkilediği vurgulanmaktadır (Guthrie, 2008; Guthrie vd., 2012). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin lisans sürecinde aldıkları eğitimde çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmada yeterlik kazanmaları önemlidir. Bu yeterliği kazandırabileceği derslerden birisi Türkçe öğretimi dersidir.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018) tarafından yayınlanan sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan ders içeriklerine bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının alması gereken derslerden birisi Türkçe öğretimidir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının çocuklara hem Türkçeyi sevdirmeleri hem de dört temel dil becerilerini geliştirme noktasında yeterlikler kazanması beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024, s.4) ilkökul Türkçe öğretim programında öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutum kazanmaları ve "dil bilinci ve zevkine ulaşmaları" gerektiğini özel amaçlar kısmında belirtilmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının lisans programından mezun olduktan sonra kendilerini Türkçe öğretimi bakımından da yeterli hissetmelerinin önemli olduğu söylenilebilir.

Öğretmen niteliğini etkileyen kavramlardan biri öz yeterlilik (Bulut ve Uzunoglu, 2022). Çünkü öğretmenlerin öz yeterliliklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin kendi eksikliklerini görmesinde ve hangi konularda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini fark etmelerinde yardımcı olur. Kişilerin öz yeterliliklerinin bilincinde olması belirledikleri hedefe ulaşmak için harcamaları gereken çabayı ve o yolda karşılaştığı zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını fark etmelerini sağlamaktadır (Pajares ve Schunk, 2001). Alanyazında, öğretmenin uyguladığı öğretim faaliyetlerinin çocuklarda fark yarattığı inancı onlar üzerinde etkisinin en önemli belirleyicilerinden biridir (Pajares ve Schunk, 2001). Nitekim bu inancın öğretmenin öz yeterliliğiyle ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Slavin, 2006). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olmasının öğrencilerin hem dili iyi kullanmasında hem de kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir değişken olacağı söylenilebilir (Öztürk ve Ertem, 2017). Çünkü hem YÖK (2018) sınıf öğretmenliği lisans programında Türkçe öğretimi dersinin hedeflerinde hem de MEB (2024) ilkökul Türkçe öğretimi programında öğretmenlerin çocuklara dili sevdirmeleri, onlara okuma alışkanlığı kazandırmada önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008, s.163) sınıf öğretmenlerinin alan yeterlikleri kısmında "Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirebilme" maddesi altında "Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilecek etkinlikler düzenleyebilme" yeterlikleri görülmektedir. Öyle ki Richard (2011), dil öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin dil kullanımı açısından iyi bir örnek model olması, dili zenginleştirecek ortamlar oluşturabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan MEB (2017, s. 4) yeterliği

“öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır. MEB (2017) tarafından yapılan bu tanıma bakıldığında öğretmenlerin mesleki anlamda yeterli olabilmesi için sadece bilgi ve becerinin yeterli olmadığı tutumların da etkili olacağını belirtilmiştir. Dolayısıyla hem alanyazında hem de bakanlık tarafından belirtilen öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin tutumları tarafından etkilendiği söylenilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları Türkçe öğretimi yeterliklerinden birisi olan çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırabilme becerisi bakımından önemlidir.

Bu anlamda alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerini belirlemeye yönelik (Erdem ve Bayraktar, 2019; Gök ve Erdoğan, 2009; Yeşiloğlu ve Özer, 2014); sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin tespitine yönelik (Güner vd., 2024); sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik (Aslantürk, 2008; Yılmaz, 2006; Yılmaz ve Benli 2010) çalışmalar bulunmaktadır. İlgili alanyazına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların kısıtlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer önemli durum ise öğretmenlerin öğretim uygulamalarının “Bütünleştirici Davranışsal Tahmin Modeli”ne göre gerçekleşmesidir (Pretorius ve Knoetze, 2013). Belirtilen modele göre tutum, çevresindeki normlar ve öz yeterlik öğretmenin o konuya ilişkin niyetini dolayısıyla davranışını etkilemektedir. Bu duruma Türkçe öğretimi dersi çıktılarında biri olan öğretmenin öğrencilerine okumayı sevdirebilmesi ve okuma alışkanlığı kazandırabilmesi olarak bakıldığında öğretmenin okumaya ve okuma alışkanlığına yönelik tutumunun, okulun ve öğretmenin içerisinde bulunduğu toplumun kitap okumaya yönelik bakış açısının ve öğretmenin Türkçe öğretimi öz yeterliliğine bağlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda da öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarıyla Türkçe öğretimi öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli olarak görülmektedir. Öte yandan ilkökul döneminde çocukların kazanması gereken en önemli becerilerden olan okuma (Glover vd., 1990) ve bu becerinin alışkanlık haline gelerek yaşam boyu devam etmesinde öğretmenin yönlendirmesinin yanı sıra rol model olması gerçeği (Arıcı, 2008) göz önünde bulundurularak bu iki önemli konunun (sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliği ve kitap okuma alışkanlıkları) arasındaki ilişkinin ortaya konulması mevcut araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, cinsiyet, günlük kitap okuma süresi, yıllık okunan kitap sayısı, akademik ortalama, kütüphaneye gitme sıklığı (haftalık), kitap almaya ayrılan bütçe bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri ne düzeydedir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öz yeterlikleri, cinsiyet, günlük kitap okuma süresi, yıllık okunan kitap sayısı, akademik ortalama, kütüphaneye gitme sıklığı (haftalık), kitap almaya ayrılan bütçe bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenliği adaylarının kitap okuma alışkanlıklarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmalarında belirlenen değişkenlere herhangi bir müdahale yapılmadan aralarında ilişki olup olmadığı eğer ilişki tespit edilirse belirlenen ilişkinin türünü ortaya koymak hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu bağlamda çalışmada yer alan değişkenler (sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve Türkçe öğretimi öz yeterlikleri) arasında, hiçbir müdahalede bulunmadan, ilişki olup olmadığını varsa bu ilişkinin türünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmadaki örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıların kolay ulaşabildiği kişileri araştırmaya dahil etmesidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu kapsamda araştırmaya İstanbul'da bulunan bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde lisans 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 184 sınıf öğretmeni adayı dâhil edilmiştir. Katılımcı sayısı belirlenirken güven aralığı yüzde 95 en az .8 istatistiksel güç değerlemeyle güç analizi yapılmıştır ve katılımcı sayısı en az 115 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın katılımcı sayısı belirtilen en az sayının üzerindedir. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları

		<i>f</i>	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	37	20,1
	Kadın	147	79,9
Okul Türü	Vakıf Üniversitesi	142	77,2
	Devlet Üniversitesi	42	22,8
Sınıf Seviyesi	3. sınıf	95	51,6
	4. sınıf	89	48,4
Toplam		184	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmen adaylarının %79,9'unun kadınlardan, %20,1'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının gittiği okul türüne bakıldığında ise %77'sinin vakıf üniversitesine, %22,8'inin devlet üniversitesine gitmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının %51,6'sı 3. sınıf seviyesinde, %48,4'ü 4. sınıf seviyesinde eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiş "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve Bulut ve Uzunuoğlu (2021) tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği: Ölçek 5'li Likert tipinde 30 maddeden oluşmaktadır. Sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarından oluşan ölçekte 9 ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alfa kat sayısı 0.88 olarak, alt boyutları sırasıyla .78, .73, .72, .70, .75, .79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenilebilir. Mevcut araştırmada .93 olarak bulunmuştur. Öte yandan ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıda sunulmuştur.

- *Okuma hayal dünyamızı geliştirir.*
- *Türk klasiklerini okumayı seviyorum.*
- *Kitap okuma alışkanlığı yok.*

Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Ölçek 5'li Likert tipinde ve 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden 5'i ters maddedir. Dil becerilerini geliştirme ve öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme şeklinde iki alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa katsayıları sırasıyla .831 ve .828 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada da .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıda sunulmuştur.

- *Öğrencilerde ana dil sevgisi oluşturabilirim.*
- *Öğrencilere dinledikleri/okudukları metin üzerinden ana fikir belirleme çalışmaları yaptırabilirim.*
- *Öğrencilere metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmaları yaptırabilirim.*

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler veri toplamaya uygun hale getirildikten sonra hem yüz yüze hem de Google form aracılığıyla gönüllülük esasına göre sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak betimsel analizler, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyon

analizi yapılmıştır. İlk aşama olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle ilgili sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Normallik testi sonuçları*

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	f	p	İstatistik	f	p
Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği	.081	184	.005	.927	184	.00
Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği	.121	184	.000	.905	184	.00

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklerin anlamlılık değerlerinin 0.05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Buna ilave olarak sadece bu değerlerin özellikle sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda yeterli olmayacağı çarpıklık basıklık katsayıları, histogram ve Q-Q plot grafiklerinin incelenmesi gerektiği belirtilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayılarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -1,186-1,776, -1,212-2,461 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olmadığı normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Son olarak Q-Q ve histogram grafiklerine bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Dolayısıyla elde edilen verileri analiz etmek için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmada ölçeklerin kullanım izni alındıktan sonra etik onayı için başvuru yapılmıştır. Araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu 30.04.2024 tarih ve 118268 sayılı kararla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularına göre sunulmuştur. Betimsel analizden elde edilen bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Betimsel analizler*

	Grup	f	Yüzde
Günlük kitap okuma süresi	0-30 dk.	137	74,5
	31-60 dk.	32	17,4
	61+ dk.	15	8,2
Yıllık okunan kitap sayısı	0-10	119	64,7
	11-20	41	22,3
	21+	24	13,0
Akademik not ortalaması	1,5-2	2	1,1

	2,01-2,5	16	8,7
	2,51-3	80	43,5
	3,01-3,5	74	40,2
	3,51+	12	6,5
Kütüphaneye gitme sıklığı (haftalık)	0	114	62
	1-3	57	31
	4-6	9	4,9
	7	4	2,1
Kitap almaya ayrılan bütçe	0 ₺	33	17,9
	1-200 ₺	96	52,2
	201-400₺	37	20,1
	401+ ₺	18	9,8

Tablo 3'te belirtilen bilgiler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının %74,5'i günlük en fazla 30 dk. kitap okuduğu görülmektedir. Buna paralel olarak ise yılda okunan kitap okuma sayısı bakımından incelendiğinde katılımcıların %64,7'si bir yılda en fazla 10 kitap okumaktadır. Bu durumla ilişkili olarak kitap almaya ayrılan bütçe bakımından katılımcıların sadece %9,8'i 401 tl ve üstü ücret ayırdığı görülmektedir. Öte yandan katılımcıların büyük çoğunluğu yani %62'sinin hiç kütüphaneye gitmediği görülmüştür. Son olarak öğretmen adaylarının akademik ortalamaları incelendiğinde %83,7'sinin ortalaması 2,01 ile 3,5 arasındadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve alt boyutlarından aldıkları puanlar

	N	min.	max.	\bar{x}	ss
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği	184	37	147	121,90	18,71
Sevgi	184	8	35	27,83	5,63
Alışkanlık	184	5	20	15,88	2,85
Gereklilik	184	8	20	14,41	2,19
İstek	184	3	15	12,31	2,56
Etki	184	4	20	16,25	2,95
Yarar	184	8	40	35,20	6,65

Tablo 4 incelendiğinde kitap okuma alışkanlıklarının ortalamasının 121,98 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu puan doğrultusunda öğretmen adaylarının ortalama üzerinde kitap okuma alışkanlığına yönelik tutuma sahip olduğu söylenilebilir. Kitap okuma alışkanlığının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum

Cinsiyet	N	S.T.	\bar{x}	U	Z	p
Erkek	147	13894,5	94,5	2422,5	-1,02	,305
Kadın	37	3125,5	84,4			

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bazı değişkenler açısından kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum incelenmesine yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Bazı değişkenler açısından kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumun farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	χ^2	sd	p
Günlük kitap okuma süresi	0-30 dk.	137	79,65	33,065	2	,00
	31-60 dk.	32	122,73			
	61+ dk.	15	145,33			
Yılda okunan kitap sayısı	0-10	119	82,39	20,758	2	,00
	11-20	41	96,20			
	21+	24	136,33			
Akademik not ortalaması	1,5-2	2	24,50	10,691	4	,03
	2,01-2,5	16	73,50			
	2,51-3	80	90,99			
	3,01-3,5	74	94,38			
	3,51+	12	127,67			
Kütüphaneye gitme sıklığı (haftalık)	0	114	85,75	5,441	3	,14
	1-3	57	105,37			
	4-6	9	90,33			
	7	4	106,25			
Kitap almaya ayrılan bütçe	0 ₺	33	64,18	30,570	3	,00
	1-200 ₺	96	86,72			
	201-400 ₺	37	107,45			
	401+ ₺	18	144,53			

Günlük kitap okuma değişkeni açısından incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=33,065$ sd=2; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda 61+ ve 0-30 dk. arasında 61+ grubu lehine; 31-60 ve 0-30 dk. arasında 31-60 grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 61+ ve 31-60 dk. alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre incelendiğinde ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=20,758$ sd=2; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane testi

sonucunda 20+ ve 0-10 kitap grupları arasında 61+ grubu 20 ve üzeri kitap alanlar lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Akademik ortalama değişkenine göre incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=10,691$ $sd=4$; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda 3,5+ ve 2,51-3 ortalama grupları arasında, 3,5+ ve 2.01-2.5 grupları arasında 3,5 ve üzeri ortalamaya sahip olanlar lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kütüphaneye haftalık olarak gitme sıklığı değişkeni açısından ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=5,441$ $sd=3$; $p>.05$).

Kitap almaya ayrılan bütçe değişkeni açısından incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=30,570$ $sd=3$; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda 401 tl ve üzeri ve 1-200 grupları arasında, 401 tl ve üzeri 0 grupları arasında 401 tl ve üzeri harcayan gruplar lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 201-400 tl ve 0 grupları arasında 201-400 tl lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Öz Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri ölçeğinden ilişkin aldıkları puanlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri ve alt boyutlarından aldıkları puanlar

	N	min.	max.	\bar{x}	ss
Türkçe Öğretimi Öz Yeterlikleri	184	30,00	100,00	78,12	11,77
Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme	184	17	60	45,22	6,12
Dil Becerilerini Geliştirme	184	8	40	32,89	7,08

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri ortalamasının 78,12 olduğu bulunmuştur. Elde edilen puanın ortalamasının üzerinde olduğu söylenilebilir. Türkçe öz yeterliliğinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Cinsiyet	N	S.T.	\bar{x}	U	Z	p
Kadın	147	13638,50	92,78	2678,5	-,142	,887
Erkek	37	3381,50	91,39			

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeğinden almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bazı değişkenler açısından kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumun incelenmesine yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Bazı değişkenler açısından Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	χ^2	sd	p
Günlük kitap okuma süresi	0-30	137	85,82	8,807	2	,012
	31-60	32	108,80			
	61+	15	118,77			
Yılda okunan kitap sayısı	0-10	119	90,39	1,819	2	,403
	11-20	41	90,62			
	21+	24	106,17			
Akademik not ortalaması	1,5-2	2	33	11,730	4	,019
	2,01-2,5	16	65,53			
	2,51-3	80	95,82			
	3,01-3,5	74	90,92			
	3,51+	12	126			
Kütüphaneye gitme sıklığı (haftalık)	0	116	88,72	3,590	3	,309
	1-3	56	94,98			
	4-6	9	113,06			
	7	3	130,67			
Kitap almaya ayrılan bütçe	0 ₺	30	75,38	8,689	3	,034
	1-200 ₺	102	89,93			
	201-400 ₺	36	101,89			
	401+ ₺	16	119,88			

Günlük kitap okuma değişkeni açısından incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=8,807$ sd=2; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda 61+ ve 0-30 dk. arasında 61+ grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre incelendiğinde ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1,819$ sd=2; $p>.05$).

Akademik ortalama değişkenine göre incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=11,730$ sd=4; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda 3,5+ ve 2.01-2.5 grupları arasında 3,5 ve üzeri ortalamaya sahip olanlar lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kütüphaneye haftalık olarak gitme sıklığı değişkeni açısından ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3,590$ sd=3; $p>.05$).

Kitap almaya ayrılan bütçe değişkeni açısından incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=8,689$ sd=3; $p<.05$). Fakat yapılan post hoc testinde gruplar arasında anlamlılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Buna rağmen ortalamalara bakıldığında 400 ve üzeri bütçe ayıranların daha yüksek puan aldıkları, bütçe düştükçe ortalamalarının düştüğü görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarıyla Türkçe Öğretimi Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ve Türkçe öğretimi öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonuçları*

	N	r	p
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	184	.348	.00*
Türkçe Öğretimi Öz Yeterliği			

*0.01 düzeyinde manidar ilişki

Tablodan anlaşılacağı üzere, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlarla Türkçe öğretimi öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda $r=.348$ olduğu için bu ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu bulgu sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri arasında doğru orantılı bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumu arttığında sahip olursa Türkçe öğretimi öz yeterlikleri de o derece artacaktır denilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleriyle kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ölçeği alt

boyutu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve Türkçe öğretimi öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonuçları*

		Sevgi	Alışkanlık	Gereklilik	İstek	Etki	Yarar
Türkçe Öğretimi Öz Yeterliği	N	184	184	184	184	184	184
	r	,330*	,345*	,142	,295*	,202*	,361*
	p	,00	,00	,055	,00	,00	,00

*0.01 düzeyinde manidar ilişki

Tablodan anlaşılacağı üzere kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği alt boyutlarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlik puanı arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutlarıyla pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Gereklilik alt boyutuyla Türkçe öğretimi öz yeterlik puanı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Buna ilave olarak Türkçe öz yeterliğiyle olan ilişkinin sevgi, alışkanlık ve yarar alt boyutlarıyla orta düzeyde, istek ve etki alt boyutlarıyla az düzeyde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının olması, kitap okumaya olan sevgileri ve kitap okumayı yararlı bir faaliyet olarak görmeye ilişkin bakış açıları arttıkça Türkçe öğretimi öz yeterlikleri de artacaktır denilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Kitap okuma alışkanlığı bireye birçok üst düzey beceri kazandırır. Böyle önemli bir alışkanlığı çocuklara kazandırmada öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendi üst düzey becerilerini geliştirmesi ve öğretim sürecinde bunları kullanması önemlidir. Bu bağlamda mevcut araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu kısımda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, alanyazınla birlikte tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının (Işık ve Demir, 2017; Akbabaoğlu ve Duban, 2020), Türkçe öğretmeni adaylarının (Akın, 2015; Sarıkaya ve Dervişoğlu, 2021) kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçların aksine Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Benli (2010) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Huang (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının yeterli

düzeyde okuma alışkanlıkları olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının cinsiyete ve kütüphaneye gitme sıklığına (haftalık) göre farklılaşmadığı, günlük kitap okuma süresi, yılda okunan kitap sayısı, akademik ortalama, kitap almaya ayrılan bütçe bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre günlük kitap okuma süresi, yılda okunan kitap sayısı, kitap için ayrılan bütçe miktarı arttıkça sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığı arttığı söylenilebilir. Bu araştırmada cinsiyet bakımından ulaşılan sonucun aksine ilgili alanyazında (Saracaloğlu vd., 2003; Gömleksiz, 2005; Saracaloğlu vd., 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Saracaloğlu vd., 2010; Baba ve Affendi, 2020) kızların erkeklere göre okuma alışkanlığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kütüphane kullanımı bakımından yapılan araştırmalara bakıldığında ise bu araştırmayı destekler nitelikte Yılmaz (2006) da kütüphane kullanımıyla sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğretmen adaylarının düzenli kitap aldığı, düzenli kütüphane kullandığı söylenilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliliği incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının ortalamanın üzerinde yeterli hissettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Yeşiloğlu (2015) tarafından sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu durumu daha derinlemesine araştırmak üzere yapılan çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi bakımından öğretim yöntemleri ve günlük yaşamla ilişkilendirme (Erdem ve Bayraktar, 2019) ölçme ve değerlendirme (Gök ve Erdoğan, 2009; Güner, Günal, Turan ve Kaya, 2024) konularında yeterli hissetmedikleri ortaya konulmuştur. Öte yandan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete, yıllık okunan kitap sayısına ve kütüphaneye gitme sıklığına (haftalık) göre farklılaşmadığı, günlük kitap okuma süresi, akademik ortalama, kitap almaya ayrılan bütçe bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuca göre günlük okunan kitap süresi, akademik ortalama ve kitap almak için ayrılan bütçe miktarı arttıkça Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterliğin artacağı söylenilebilir. Yeşiloğlu (2015) yaptığı çalışmada yılda okunan kitap sayısının Türkçe öğretimi öz yeterliliğinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şahin, Kurudayıoğlu, Tuncel ve Öztürk (2013) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Dolayısıyla günlük kitap okuma süresinin, kütüphane kullanım sıklığının yani kitaplarla yakın ilişki içerisinde olmanın Türkçe öğretimi öz yeterliliğini olumlu bir şekilde etkilediği söylenilebilir.

Kitap okuma alışkanlığı ölçeğinden alınan puanlarla Türkçe öğretimi öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki kitap okuma alışkanlığına yönelik yüksek tutuma sahip olan öğretmen adaylarının diğer adaylara göre daha yüksek seviyede Türkçe öğretimi öz yeterliliğine sahip olduklarını

ortaya koymaktadır. Aynı zamanda kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ortalamanın üzerinde olan öğretmen adaylarının akademik başarı bakımından da yüksek bir başarı elde ettikleri görülmektedir. Bunlara bağlı olarak kitap okuma alışkanlığına yönelik yüksek tutuma sahip öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında daha donanımlı ve verimli bir performans gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Biçer ve Alan (2017), Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarıyla genel öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biçer ve Alan (2017) yine yaptıkları araştırmada kitap okuma alışkanlığının kişilerin öz yeterliğini birçok yönden geliştirdiğini ve kendilerine önemli katkılar sunduğunu dile getirmişlerdir. Nitekim alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin daha iyi öğretim uygulamaları yaptıkları ortaya konulmuştur (Burgess vd., 2011; Huang, 2017). Öyle ki McKool ve Gespass (2009) yaptıkları araştırmada günde 30 dakikadan fazla kitap okuyan öğretmenlerin öğretim sürecinde daha fazla strateji kullandıklarını tespit etmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığı ne kadar çok olursa Türkçe öğretimi öz yeterliliği de bir o kadar artacaktır denilebilir.

Kitap okuma alışkanlığı bireyin kişiliğini, karakterini oluştururken doğruların belirlenmesi, farklı bakış açılarını kazanması açısından gerekli bir davranıştır (Kırmızı, 2013). Çünkü kitap, sadece bilgi edinmek için kullanılmaz aynı zamanda insanı ruhsal açıdan da destekler (Ortaş, 2011). Bu durumlar öğretmenin sahip olması gereken becerilerdir. Eğitimin nitelikli bir şekilde olabilmesi için en önemli etkiye, öğretmenin sahip olduğu bilinmektedir (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016). Ayrıca çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmen yeterliliğinin önemli bir faktör olduğu alanyazında belirtilmektedir (Myrberg, 2007; Yan ve Cai, 2022). Bu duruma ilave olarak öğretmenin tutum ve davranışlarının öğretim aşamasında önemli değişkenler olduğu vurgulanmaktadır (Pretorius ve Knoetze, 2013, MEB, 2017). Öyle ki Sarıkaya ve Dervişoğlu (2021), öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının onları mesleki gelişiminde önemli bir araç olduğu ifade etmiştir. Dolayısıyla çocuklara okumayı sevdirmek ve onlara Türkçeyi öğretmek bakımından öğretmenlerin okuma alışkanlığının olmasının önemli bir yeterlik olduğu söylenilebilir. Nitekim bu araştırmada da ortaya çıkan sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarıyla Türkçe öğretimi öz yeterlikleri arasındaki anlamlı ve olumlu ilişki öğretmenlerin neden okuma alışkanlığına sahip olması gerektiğine yönelik cevaplardan biri olabilir. Öte yandan okuma alışkanlığına sahip bireylerin iletişim becerileri, duygusal durumları yönetme (Karatay, 2018; Zorlu, Öneren ve Çiftçi, 2019) gibi becerilere sahip olması, yaratıcı, eleştirel düşünme gibi becerileri (Koç ve Müftüoğlu, 2008) kazandırması ve geliştirmesi noktasında etkisi önemlidir. Belirtilen bu becerilerin öğretmenlik mesleğinde, öğretim sürecinde ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kitap okuma

alışkanlığına sahip olmaları onların öğretim süreçlerini de destekleyecektir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

- Eğitim fakülteleri ve eğitim fakültelerinde görev alan akademisyenler öğrencileri kitap okumaya yönlendiren yazar buluşmaları, kampüslere kurulan kitap fuarları vb. faaliyetlerde bulunabilir.
- Öğretmen adaylarının fikirlerini tartışabilecekleri, yorumlarını sunabilecekleri kitap okuma etkinlikleri adı altında kitap kulüpleri oluşturulabilir.
- Yapılacak araştırmalarda diğer bölüm ve programlarda kendi alanlarıyla öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu araştırmada ulaşılan nicel sonuçları daha derinleştirmek üzere nitel bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Extended Abstract

Investigation of the Relationship between Attitudes towards Book Reading Habits and Turkish Language Teaching Self-Efficacy of Pre-Service Primary School Teachers

Şimal SARIASLAN, Mehmet Arif BOZAN, Beste GÜNÇİÇEK, Bedriye ÜLGÜL

Introduction

Reading books develops people in cognitive and emotional areas and enables them to approach events critically, develop a questioning perspective, and think creatively (Tanju, 2010). Reading must become a habit if this crucial ability is to be maintained throughout life. Early love of books and the development of this habit are crucial for people to develop the habit of reading. The literature makes the argument that early reading exposure is crucial for the development of reading habits (Duros, 2009). Teachers' views regarding reading books and their mentoring of students in this regard are beneficial in making them love the reading process, according to Baccus (2004).

It can be said that the high self-efficacy of classroom teachers towards Turkish language teaching will be an important variable for students to use the language well and to gain the habit of reading books (Öztürk & Ertem, 2017). Because both in the objectives of the Turkish language teaching course in the undergraduate program of YÖK (2018) and in the primary school Turkish language teaching program of MoNE (2024), it is emphasized that it is important for teachers to make children love language and give them reading habits. When the related literature is examined, it is found that there is a limited number of studies examining the

relationship between pre-service primary school teachers' reading habits and Turkish language teaching self-efficacy and the relationship between them. On the other hand, considering the fact that reading is one of the most important skills that children should acquire in the primary school period (Glover, Ronning Royce, & Bruning Roger, 1990) and that the teacher should be a role model as well as a guide for this skill to become a habit and continue throughout life (Arıcı, 2008), the aim of the current study is to reveal the relationship between these two important issues (Turkish language teaching self-efficacy and book reading habits of pre-service primary school teachers).

Method

This study in which the relationship between the book reading habits of pre-service primary school teachers and their Turkish teaching self-efficacy was examined, the relational survey method was used. The study group of the research consists of classroom teacher candidates. Criterion sampling method was used to determine the sample in the study. The criterion determined in this context is to take a Turkish teaching course. Therefore, 184 prospective primary school teachers studying at the 3rd and 4th grade level were included in the study. The "Attitude Scale on Book Reading Habits" and the "Self-Efficacy Scale for Teaching Turkish" were used as data collection tools in the study. Research Istanbul University Educational Sciences Ethics Committee Commission was found ethically appropriate with the decision dated 30.04.2024 and numbered 118268. The data obtained were analyzed using SPSS 25.0 program. As a result of the normality analysis, it was determined that the data did not show normal distribution and non-parametric tests were preferred.

Results and Discussion

It was seen that the book reading habits of prospective primary school teachers were at a good level. In contrast to this result, Yılmaz (2006) concluded that pre-service primary school teachers' book reading habits were not at a sufficient level. In the study conducted by Yılmaz and Benli (2010), it was determined that the book reading habits of prospective primary school teachers were at a medium level.

When the Turkish language teaching self-efficacy of pre-service primary school teachers was examined, it was seen that pre-service primary school teachers felt more adequate than the average. Similarly, in the study conducted by Yeşiloğlu (2015) with pre-service primary school teachers, it was concluded that pre-service primary school teachers considered themselves sufficient.

Kaynaklar

- Akbağaoğlu, M., & Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydoğmuş, M., & Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Journal of International Social Research*, 9(47), 587-600. <https://doi.org/10.17719/jisr.2016.1404>
- B.G. Tabachnick, & L.S. Fidell (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading Habit and Students' Attitudes towards Reading: A Study of Students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 109-122.
- Baccus, A. A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationships to reading instruction and to students' reading attitudes and efficacy beliefs*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Maryland, College Park.
- Bulut, B., & Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretime yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 49-61.
- Burgess, S., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvements*, 48(2), 88-112.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, XI, 231-244.
- Papadopoulos-Duros, I. C. (2009). *Effects of a Book Club Intervention on Fifth Graders' Vocabulary, Reading Habit and Attitude* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boston University.
- Erdem, A., & Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.
- Glover, J. A., Ronning Royce, R., & Bruning Roger H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. Macmillan Publishing Company.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.

- Gömleksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of Social Science*, 14(2), 185-195.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V., & Kaya, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-17.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy* (Report No. 7). <https://ia.eferrit.com/ea/b02af8ba58042034.pdf>
- Huang, S. (2017). Reading practices of pre-service teachers in the United States. *Reading Psychology*, 38(6), 580-603. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1310160>
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Yayınevi.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy research and instruction*, 48(3), 264-276.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008). *Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *İlkokul Türkçe öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-turkce-dersi>
- Myrberg, E. (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/03055690601068311>
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 1(3), 1-26.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. R. J. Riding & S. G. Rayner (Ed.), *Self perception* içinde (ss. 239-265). Ablex Publishing.
- Pretorius, E. J., & Knoetze J.J. (2013). The teachers' book club: Broadening teachers' knowledge and building selfconfidence. *Mousaion South African Journal of Information Studies*, 31(1), 27-46.

- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Saracaloğlu, S., Karasakaloğlu, N., & Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Sarıkaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 624-655.
- Slavin, R. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*. Allyn and Bacon.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Öztürk, Y.A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Yan, J., & Cai, Y. (2022). Teachers' instruction of reading strategies and primary school students' reading literacy: An approach of multilevel structural equation modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>
- Yeşiloğlu, A. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, M., & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı ders içerikleri*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Zorlu, G., Öneren, M. ve Çiftçi, G.E. (2019). *Çalışanların kitap okuma alışkanlıkları ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. 4th International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress Bildiriler Kitabı (s.559-574) içinde.



Yazar beyanları/Statements of the authors

Etik <ul style="list-style-type: none">✓ “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarıyla Türkçe Öğretimi Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.✓ Bu çalışma için İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan 30.04.2024 tarihinde (118268 Karar no) izin alınmıştır.	Ethic <ul style="list-style-type: none">✓ Scientific, ethical and citation rules were followed during the writing process of the study titled “Investigation of the Relationship between Attitudes towards Book Reading Habits and Turkish Language Teaching Self-Efficacy of Prospective Classroom Teachers”, no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.✓ For this study, permission was obtained from Istanbul Aydın University Educational Sciences Ethics Committee on 30.04.2024 (Decision no. 118268).
Yazar Katkıları <ul style="list-style-type: none">✓ Bu çalışmaya yazarların katkı oranları eşittir	Contribution of Authors <ul style="list-style-type: none">✓ The contributions of the authors to this study are equivalent.
Çatışma Beyanı <ul style="list-style-type: none">✓ Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.	Conflict Statement <ul style="list-style-type: none">✓ There is no financial conflict of interest with any institution, organization, person related to our study and there is no conflict of interest between the authors.